



Florinda de Jesus Martins de Brito

**Meninos, a língua tem regras:  
O estudo do verbo no 2º ano de escolaridade**



Trabalho de Projecto

Mestrado em Ensino do Português

Apresentado à Escola Superior de Educação de Coimbra

2011



## Agradecimentos:

Servem as presentes palavras para manifestar publicamente a minha gratidão a todos os que comigo colaboraram neste trabalho, aos que estiveram presentes nos momentos de angústia, de ansiedade, de insegurança e de satisfação.

O meu sincero agradecimento à Professora Doutora Lola Geraldine Xavier pela forma como me orientou.

O meu muito obrigada aos meus colegas do 1º Ciclo do Ensino Básico, das escolas do Agrupamento de Escolas de Ceira e aos seus alunos pela sua disponibilidade e colaboração na resposta ao teste diagnóstico sobre o verbo.

Para os meus alunos, do 2º ano de escolaridade (2009/2010), aquele agradecimento muito especial pela sua envolvimento neste trabalho.



**Resumo:**

Este trabalho tem como objectivo demonstrar que os alunos do 2º ano de escolaridade conseguem ir mais além no estudo do verbo do que o actual Programa de Língua Portuguesa propõe.

O estudo é de natureza qualitativa e quantitativa. Analisámos os actuais Programas de Língua Portuguesa do 1º, 2º e 3º ciclos e nestes fizemos a recolha de evidências relativas à abordagem do conteúdo programático: o verbo.

Os dados trabalhados a nível quantitativo resultaram da realização de um teste pelos 7 alunos do 2º ano de escolaridade da escola de Torres do Mondego e pelos 72 alunos do 4º ano de escolaridade do Agrupamento de Escolas de Ceira.

Os resultados obtidos mostram que este conteúdo programático – verbo – é perfeitamente passível de assimilação pelos alunos do 2º ano de escolaridade.

Neste quadro, é recomendável o definido nos novos Programas de Português para o Ensino Básico, cuja implementação se iniciará em Setembro de 2011, isto é, o estudo do verbo distribuído pelo Plano Morfológico, Plano das Classes de Palavras e Plano Sintáctico, desde o 1º ano de escolaridade.

Esta alteração prevista ao actual Programa de Língua Portuguesa, no campo do verbo, parece-nos bastante adequada.

**Palavras-chave:** aquisição da linguagem, gramática, verbo, programas.



**Abstract:**

The aim of this work is to demonstrate that second form pupils are able to go further in the study of the verb than what is purposed by the current Portuguese Language Curriculum.

This intends to be a qualitative and quantitative approach. We have analyzed the current Portuguese Language Curricula that are being applied in 1<sup>st</sup>, 2<sup>nd</sup> and 3<sup>rd</sup> forms and we have collected some evidence concerning the approach to the content *Verbs*.

The quantitative data are the result of a test which has been solved by the seven 2<sup>nd</sup> form pupils of Torres do Mondego Primary School and also by the 72 pupils that attend the 4<sup>th</sup> form in Agrupamento de Escolas de Ceira.

The results show that the content *Verbs* is likely to be assimilated by second form pupils.

According to these circumstances, the guidelines that are defined by the New Portuguese Curricula, whose implementation will begin in September, 2011, are advisable: the study of the content *Verbs*, distributed by morphological, classes of words and syntactic fields.

This change in the current Portuguese Language curriculum, concerning the topic *Verbs*, seems quite appropriate to us.

**Keywords:** language acquisition; grammar; verb, curricula.





## **Siglas**

<b>C</b>	consoante
<b>CEL</b>	Conhecimento Explícito da Língua
<b>CV</b>	consoante, vogal
<b>CVC</b>	consoante, vogal, consoante
<b>CVCV</b>	consoante, vogal, consoante, vogal
<b>CNEB</b>	Currículo Nacional do Ensino Básico
<b>DGIDC</b>	Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular
<b>DT</b>	Dicionário Terminológico
<b>EILP</b>	Encontro Internacional da Língua Portuguesa
<b>PNEP</b>	Programa Nacional de Ensino do Português
<b>PNUD</b>	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
<b>TLEBS</b>	Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário
<b>UNESCO</b>	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
<b>UNICEF</b>	United Nations Children's Fund
<b>V</b>	vogal
<b>VCV</b>	vogal, consoante, vogal



## ÍNDICE

Introdução.....	1
Capítulo I .....	7
1. Gramática: à volta do conceito.....	7
2. A trilogia: aquisição/desenvolvimento da linguagem, consciência linguística e ensino da gramática.....	11
2.1 Aquisição da linguagem: o uso do verbo e dos tempos verbais .....	21
Capítulo II.....	29
1. Ensino da gramática: o destaque que lhe é dado nos Programas de Língua Portuguesa do Ensino Básico.....	29
2. O Verbo: o lugar que ocupa nos Programas do Ensino Básico.....	35
3. Para uma avaliação do estudo do verbo no 2º ano de escolaridade.....	45
4. Estudo do verbo: uma reequação no Programa do 1º Ciclo.....	53
Conclusão.....	63
Bibliografia.....	69
Anexo – teste diagnóstico.....	75



## ☪☪ ÍNDICE DE GRÁFICOS ☪☪

<b>Gráfico 1 -</b>	Identificar formas verbais num texto - 4ºano.....	47
<b>Gráfico 2 -</b>	Identificar formas verbais num texto - 2ºano.....	47
<b>Gráfico 3 -</b>	Conjugar verbos no Passado – 4º ano.....	48
<b>Gráfico 4 -</b>	Conjugar verbos no Passado – 2º ano.....	48
<b>Gráfico 5 -</b>	Conjugar verbos no Presente – 4º ano.....	49
<b>Gráfico 6 -</b>	Conjugar verbos no Presente – 2º ano.....	49
<b>Gráfico 7 -</b>	Conjugar verbos no Futuro – 4º ano .....	50
<b>Gráfico 8 -</b>	Conjugar verbos no Futuro – 2º ano.....	50
<b>Gráfico 9-</b>	Auto-avaliação – 4ºano .....	52
<b>Gráfico 10 -</b>	Auto-avaliação – 2ºano.....	52



## ∞∞ INTRODUÇÃO ∞∞

— Agora iremos visitar o Campo de Marte onde vivem acampados os VERBOS, uma espécie muito curiosa de palavras. Depois dos Substantivos são os Verbos as palavras mais importantes da língua. Só com um Nome e um Verbo já podem os homens exprimir uma idéia. (...)

Monteiro Lobato, *Emília no País da Gramática* (1934)

É incontestável que a linguagem/língua é produto da evolução da espécie humana. Não é menos verdade que é também uma alavanca de desenvolvimento da espécie e instrumento de inserção social. Através dela comunicamos, pensamos, armazenamos informação: «L’ethnolinguistique et la sociolinguistique montrent en effet que la langue conditionne fortement un mode de pensée, une vision du monde, une manière d’ assimiler les connaissances, une manière de vivre et de se comporter dans la société» (Léon, 2008, p. 17). Assim, ao considerar-se a língua humana como objecto de estudo, está-se a abrir espaço sobre um dos aspectos fascinantes do mundo natural.

A capacidade que a criança tem de processar, compreender, pensar e fazer julgamentos acerca da estrutura da língua vai evoluindo. De início esse conhecimento é intuitivo, implícito, e pouco a pouco, tornar-se-á explícito, formal e abstracto.

Note-se que, a sensibilidade às propriedades da língua, a consciência linguística e o conhecimento metacognitivo são níveis de desenvolvimento da

metalinguagem que evoluem ao longo do tempo, a par e passo, com o crescimento físico e mental.

Efectivamente, o desempenho linguístico nas suas diversas componentes (oral, escrita, análise e reflexão) é um grande factor de sucesso na dimensão escolar e social dos alunos. Na dimensão escolar tem o professor um papel importante a desempenhar: proporcionar ao aluno situações que contribuam para o seu desenvolvimento linguístico harmonioso, fazendo-lhe vivenciar o prazer de brincar com a linguagem, guiando-o na descoberta do conhecimento da estrutura da língua e levando-o a explorar múltiplos aspectos de que se reveste o uso criativo que dela fazemos.

Os três vectores, a considerar neste nosso trabalho, “aquisição/desenvolvimento da linguagem”, “consciência linguística” e “ensino da gramática” contribuem cada um, por si, para uma relação de influência nos outros, estabelecendo-se um estado de equilíbrio e desenvolvimento mútuo.

Na escolha do tema, deste trabalho, esteve subjacente a importância do ensino/aprendizagem da gramática no sucesso ao nível dos desempenhos linguísticos das crianças. Por isso o intitulámos “Meninos, a língua tem regras”. Estes meninos são os nossos alunos que se aventuram, orientados/conduzidos por nós na fascinante caminhada de descoberta das regras da língua, - a gramática - num trabalho sistemático de análise, reflexão e consolidação.

De facto, a gramática de uma língua reflecte sobre os elementos que a constituem, a forma como se organizam e sobre o funcionamento desses elementos. É nosso propósito, neste trabalho, reflectirmos sobre uma dessas classes de elementos, **o verbo**, e tomá-lo como nosso objecto de estudo. Ainda que não seja nosso propósito analisá-lo na sua vasta abrangência, o nosso intuito será mais restrito, isto é, o ensino desta classe de palavras, no 1º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente no 2º ano de escolaridade.



## Problema

Queremos demonstrar no presente trabalho que os alunos do 2º ano de escolaridade conseguem ir mais além no estudo do verbo do que o actual Programa de Língua Portuguesa propõe.

Por estudo do verbo, entendemos, nesta fase da aprendizagem, a identificação de palavras que pertencem à classe gramatical dos verbos; a noção do que é um verbo; a flexão verbal em tempo (Presente, Passado e Futuro do modo Indicativo), em pessoa e em número.

Aliás, pensamos que será relevante que o estudo do verbo se inicie, de forma explícita, logo no 2º ano de escolaridade, pois, os alunos estão num processo de desenvolvimento/alargamento da sua competência e consciência linguística em várias vertentes: lexical, sintáctica, semântica, fonológica, morfológica, ortográfica e pragmática.

Na verdade, pertencendo o verbo a uma classe de palavras aberta e sendo, na Língua Portuguesa, a que mais flexiona (tempo, modo, pessoa, número, aspecto e voz), desde cedo os alunos devem analisar e reflectir sobre diferentes *corpus* que atestem a actividade verbal, de modo a que durante o seu percurso escolar se tornem utilizadores competentes das estruturas linguísticas, isto é, que sejam capazes de, em situações comunicacionais, produzirem enunciados coesos e coerentes e de emitirem juízos críticos/explicativos dos desvios que um enunciado agramatical contenha.

A implementação dos actuais Programas do Ensino Básico remonta a 1991<sup>1</sup>. No que concerne à Língua Portuguesa, estes apresentam os seguintes domínios: comunicação oral, comunicação escrita e funcionamento da língua análise e reflexão. Atente-se que, na apresentação gráfica do plano curricular, os três

---

<sup>1</sup> Cujos conteúdos programáticos foram aprovados pelo Despacho nº 139/ME/90 de 16 de Agosto, publicado no *D.R.* nº 202. IIª Série de 1 de Setembro.

domínios encontram-se delimitados em blocos distintos, mas as indicações metodológicas pressupõem uma abordagem integrada.

Na verdade, o domínio do funcionamento da língua análise e reflexão não é contemplado no 1º e 2º anos de escolaridade, apenas é incluído a partir do 3º ano de escolaridade e devendo ser entendido como um meio de descoberta e de alargamento da competência linguística ao nível do oral e do escrito.

Efectivamente, optámos por este tema porque, no presente ano lectivo, leccionamos uma turma mista de 1º ano e 2º ano de escolaridade, o que nos permitirá trabalhar de forma explícita, com o grupo do 2º ano, os conteúdos programáticos relativos ao verbo apontados para o 1º Ciclo. Além disso, é nossa convicção de que os alunos desde cedo devem adquirir competências de reflexão ao nível da estrutura linguística e também conhecimento da metalinguagem que lhes servirá de ferramenta para explicitarem ou justificarem os usos linguísticos.

## **Metodologia**

No que diz respeito à metodologia que norteará o desenrolar deste trabalho envolverá uma componente teórica e uma componente prática. Com efeito, pretende-se que a primeira seja enquadradora e alicerce sustentador da segunda. Esta base teórica procurar-se-á em fontes bibliográficas.

A componente prática exigirá um trabalho, alargado no tempo, em contexto de sala de aula e anterior à recolha de dados. Certamente que esta recolha permitir-nos-á confirmar ou infirmar a hipótese que é a base de partida deste trabalho: os alunos do 2º ano de escolaridade conseguem ir mais além no estudo do verbo do que o actual Programa de Língua Portuguesa propõe.

Com os nossos 7 alunos, do 2º ano de escolaridade, trabalhamos o estudo do verbo, nas dimensões anteriormente referidas. Esta abrangência é a definida no programa do 1º Ciclo do Ensino Básico actualmente (2011) em vigor.

Na recta final do ano lectivo, aplicar-se-á um teste a estes alunos do 2º ano e aos 72 alunos do 4º ano de escolaridade do Agrupamento de Escolas de Ceira. Os resultados de cada questão serão apresentados em gráficos com a discriminação percentual e numérica. Será com base nesses termos que se estabelecerão comparações e tirarão as conclusões em relação às aprendizagens feitas pelos alunos depois de terem trabalhado esse conteúdo do domínio do Funcionamento da Língua. Efectivamente, procuraremos saber se os alunos conseguem identificar formas verbais num texto e se flexionam correctamente verbos, regulares e irregulares, nos tempos Presente, Passado e Futuro do modo Indicativo.



## ☞☞☞ CAPÍTULO I ☞☞☞

### **1. Gramática: à volta do conceito**

Em cada época ela [a gramática] é o lugar de aplicação técnica do conjunto dos conhecimentos sobre análise da língua. No mesmo sentido em que as conquistas teóricas das ciências exactas, ditas ciências puras ou ciências duras, deram lugar ao desenvolvimento de uma tecnologia cujos produtos fazem parte do nosso quotidiano, a reflexão teórica sobre as línguas encontrou a sua manifestação técnica na elaboração das gramáticas.

Christos Clairis (1999)

Todas as comunidades humanas conhecidas possuem uma língua natural/língua materna de que fazem uso para comunicarem. Essas línguas são sistemas complexos, que permitem exprimir conceitos abstractos, referir entidades invisíveis e explicar raciocínios: «Une langue est avant tout un être historique, produit d'une longue évaluation jalonnée d'accidents divers qui sont autant de sources d'irrégularités, sinon d'aberrations, graphiques, morphologiques, syntactiques...Et cette histoire continue encore aujourd'hui...» (Léon, 2008, p. 27).

Qualquer utilizador de uma língua, seja materna ou estrangeira, domina as regras gramaticais que lhe dão forma, pois, a gramática constitui-se como um instrumento de uso quotidiano por parte de todos. Porém, só tem necessidade de

formular essas regras aquele que se depara com problemas de comunicação, tornando-se, então, necessária a explicitação das regras que lhe estão na base. Por exemplo, quando tem de ensinar a sua língua a outrem ou quando tem de justificar o que quis dizer com determinada expressão.

Como afirmámos, no seu dia-a-dia, as pessoas comunicam usando regras das quais não estão conscientes no momento da acção, Chomsky chama-lhes sistema interiorizado de regras. Aqui, estamos, pois, perante uma das possíveis definições para o termo “gramática” – conhecimento implícito que todo o ser humano tem da sua língua materna e que o demonstra a partir dos 2-3 anos de idade. Na verdade, um dos aspectos fascinantes sobre o nosso conhecimento da língua é o facto de activarmos os diversos níveis gramaticais de forma inconsciente e bastante eficiente.

Todavia, uma reflexão permanente e simultânea ao acto comunicativo seria tarefa que inviabilizaria o acto em si, mas todo aquele que quer estudar uma língua, mais ou menos aprofundadamente, terá sempre que passar pelo conhecimento explícito, enquanto conjunto de normas que serão o objecto para um estudo reflexivo sobre o funcionamento interno dessa língua.

Note-se que, fazer uso de uma língua não é condição, à partida, para que se tenha conhecimento dela, conhecê-la e analisá-la implica conhecer e analisar o código que a enforma, as suas componentes e as inúmeras relações que se estabelecem em si e em cada um dos subsistemas. Para Hans Jürgen Heringer (1987, p. 24), «A gramática de uma língua é uma parte do sistema de regras dessa língua. Esta parte caracteriza-se por só conter regras gerais sobre o uso das expressões».

Efectivamente, a gramática de uma língua é um conhecimento global que abarca vários domínios: fonológico (sons da língua), morfológico (constituição das palavras), sintáctico (organização das sequências linguísticas maiores do que as palavras), semântico (significação linguística) e pragmático (regras numa conversa). Na verdade, o conhecimento de cada domínio converge para que o

falante produza e reconheça expressões gramaticalmente correctas ou expressões agramaticais.

Com efeito, sendo a língua humana um sistema de regras criadas socialmente para dar resposta a necessidades que facilitem a convivência dos membros numa comunidade não devemos, pois, imaginar tal sistema como inacabado, estanque ou imutável. Por conseguinte, a linguística constrói hipóteses teóricas que tentam descrever a forma como a língua se estrutura: «A relação entre a observação de dados linguísticos e a teorização traduz-se numa constante formulação e reformulação de hipóteses. Essa relação mostra que nenhum sistema de representações metalinguísticas é definitivo» (Campos, 1991, p. 21).

Tal como aludimos anteriormente, o termo “gramática” é usado em contextos distintos, referindo-se tanto ao livro onde as regras de regulação e uso da língua estão explicitadas, como ao saber que os falantes têm interiorizado acerca da sua língua materna. Ao longo dos séculos a reflexão sobre a língua materializou-se na elaboração da gramática, a qual foi sempre um produto intelectual que tentou responder às necessidades sociais, com especial ênfase para as de carácter educativo. Em épocas remotas, constituiu-se como um factor importante na formação dos estados/nações, pois, uma língua com a sua gramática era factor de coesão social capaz de contribuir para a identidade nacional. Durante a Idade Média, a Igreja, consciente da importância da gramática, atribuiu-lhe um primeiro lugar nas matérias a serem ensinadas, uma vez que facilitava o acesso à cultura e aos livros escritos em latim. Ao lado da Retórica e da Lógica ou Dialéctica constituía o *Trivium* das universidades. Em Portugal, a primeira gramática da Língua Portuguesa surgiu em 1536 e intitulava-se *Gramática da linguagem portuguesa*, de Fernão de Oliveira.

Ao longo dos tempos, vários tipos de gramáticas têm surgido: a gramática normativa (tradicional) surge na Alexandria no século V a.C. e procura ditar, ou prescrever, as regras gramaticais de uma língua, posicionando as suas prescrições como a única "forma correcta" de realização da língua, categorizando as outras

formas possíveis como "erradas". Esta gramática tem como objecto de estudo a norma linguística, não tem em conta as mudanças linguísticas e privilegia a escrita literária. Em 1540, quatro anos volvidos depois do aparecimento da publicação de Fernão de Oliveira, apareceu a *Gramática da Língua Portuguesa*, de João de Barros, assumindo-se este como um gramático normativista. Na época nem poderia ser de outra maneira!

O germen da gramática descritiva aparece na primeira metade do século XX com Ferdinand Saussure e o estruturalismo propõe-se descrever as regras de como uma língua é realmente falada.

Mais recentemente surge o paradigma da gramática implícita (internalizada) com Chomsky (1986), sendo definida como o conjunto de regras que o falante domina, isto é, o conhecimento lexical e sintático-semântico que o falante possui e que permite que ele entenda e produza frases na sua língua.

No entanto, o ensino/aprendizagem das regras que estruturam o sistema de uma língua fornecem ao aprendente um instrumento de comunicação que pode utilizar sempre que necessário. Aliás, é nossa convicção de que a gramática não ensina a falar, mas ensina a reflectir sobre a fala e, como tal, pode ajudar a falar melhor. A gramática ensina a ler e a escrever com correcção. Com efeito, a gramática reflecte sobre os elementos que constituem a língua (fonemas, sílabas, morfemas, palavras, grupos sintácticos, frases), sobre a sua organização e sobre o funcionamento desses elementos. Aqui encontramos um dos fundamentos para aquilo que é um dos propósitos na actividade lectiva – a reflexão sobre as estruturas linguísticas. E esta reflexão adequa-se apenas à aula de Língua Portuguesa?

Sim, parece-nos ser esse o contexto adequado. Mas quem lecciona no 1º Ciclo do Ensino Básico, possivelmente, muda rapidamente a resposta, pois num trabalho interdisciplinar como se pretende que seja a prática lectiva, e sendo a Língua Portuguesa instrumento e objecto, qualquer contexto do momento



pedagógico será adequado para se reflectir sobre o instrumento que se está a usar – quer seja oral ou escrito.

## **2. A trilogia: aquisição/desenvolvimento da linguagem, consciência linguística e ensino da gramática**

A educação é algo de admirável, mas é bom que nos lembremos, de vez em quando, que nada do que é realmente importante saber pode ser ensinado.

Oscar Wilde

A linguagem, um desses *nada*, é a capacidade humana usada para comunicar e para pensar, pois, possuímo-la só pelo simples facto de termos nascido, independentemente das condições temporais, espaciais ou sociais.

Ao longo do tempo, várias foram as correntes teóricas formuladas sobre a aquisição e desenvolvimento da linguagem. Vejamos então: para os cognitivistas a aquisição da língua estaria dependente da evolução psicológica da criança. Sendo um processo dependente da aprendizagem e da maturação de outros processos cognitivos. Um dos argumentos que contraria esta perspectiva surge do estudo de casos de indivíduos com patologias que lhes afectaram exclusivamente as capacidades linguísticas e não causaram danos em outras capacidades cognitivas. Para a psicologia comportamentalista (behaviourismo) a aquisição da linguagem far-se-ia através das interacções sociais (estímulo-resposta), aprendendo-se a falar por imitação. Uma das evidências que contraria esta teoria é o facto de as crianças, nos seus primeiros desempenhos, não responderem de

acordo com o estímulo e produzirem palavras que nunca ouviram (como: “pá”; “tá”; para designarem objectos significativos que lhes estão próximos).

Nos anos cinquenta, o linguista americano Noam Chomsky, convicto de que o contacto, por si só, com uma língua não era suficiente para que se aprendesse a falar, tal como defendiam os psicólogos behavioristas, formulou a teoria inatista da aquisição da linguagem. Afirmando que a espécie humana está biologicamente equipada com um mecanismo cerebral que permite que em cerca de 3 anos e pouco evoluamos do simples choro para o uso sofisticado da arquitectura frásica por simples imersão num mundo de falantes. É neste sentido que Isabel Faria refere:

Em condições normais, a activação da capacidade para a linguagem inicia-se com a exposição da criança a uma dada língua natural que se constitui como sua primeira língua ou língua materna. Os parâmetros dessa primeira língua, ou língua de *input*, moldam, à medida que vão sendo marcados, o desenvolvimento dessa capacidade biológica inicial. (Faria, 2007, p. 53).

Também Inês Sim-Sim defende que a aquisição da linguagem é um «processo de apropriação subconsciente de um sistema linguístico, via exposição, sem que para tal seja necessário um mecanismo formal de ensino» (Sim-Sim, 1998, p. 28).

Para Chomsky e seus seguidores, as crianças não se limitam a reproduzir aquilo que ouvem, pelo contrário, vão mais além e comportam-se como alguém que sabe, obviamente de forma inconsciente, algumas regras do “*jogo*”, ou seja, sabem gramática. São alguns desses desempenhos surpreendentes que encantam e deixam os “*papás babados*”, outros levam-nos a tentativas inglórias de correcção que resultam em erros que se manterão durante algum tempo. Esses desempenhos e esses erros contêm indícios reveladores de que a criança, desde muito cedo, usa regras gramaticais. Por exemplo, no domínio do verbo, alguns dos seus enunciados não são erros, mas generalizações das regras da flexão dos verbos regular aos irregulares (exemplo: «fazi»/«fiz»; «queo»/«quero», etc.).

A hipótese de um período crucial para o desenvolvimento da linguagem foi colocada por Lennenberg em 1967, afirmando haver uma íntima relação entre a maturação dos circuitos neurais e o desenvolvimento dessa capacidade: «A maturação cerebral ainda não está completa enquanto a linguagem for adquirida com facilidade; porém, uma vez terminada a maturação, as funções são fixadas nas respectivas posições e nenhum reajustamento pode, por assim dizer, ter lugar após a destruição»<sup>2</sup>. Um dos casos que confirma a evidência desse período é a história de Genie (Costa, 2004), uma criança que durante os seus primeiros doze anos de vida viveu fechada num quarto sem que lhe fosse dirigido qualquer estímulo linguístico. Depois de descoberta esta situação as entidades médicas e linguistas acompanharam a criança tentando, em vão, ensiná-la a falar. Apenas conseguiu produzir sons e reproduzir palavras por imitação, mas não foi capaz de adquirir as regras dessa língua (a gramática dessa língua).

Nas últimas quatro décadas, têm sido levados a cabo inúmeros trabalhos de pesquisa sobre a linguagem humana que permitiram identificar algumas das suas propriedades.

Em primeiro lugar, descobriu-se que a linguagem humana é um sistema combinatório discreto, pois, possui um conjunto finito de elementos distintos que se podem combinar para formar unidades mais vastas. Estas últimas possuem propriedades diferentes dos elementos a partir dos quais se constituíram.

Em segundo lugar, a linguagem humana tem a propriedade da recursividade, por permitir a formação de um número ilimitado de expressões usando um conjunto finito de regras.

Em terceiro lugar, as combinações de elementos que formam unidades mais vastas não são simples sequências lineares, são pois sequências dotadas de uma estrutura hierárquica.

---

<sup>2</sup> De acordo com Lennenberg (1973) citado por Sim-Sim, 1998, p. 60.

Em quarto lugar, a linguagem humana recorre a categorias para classificar os seus elementos e para a formulação dos padrões de combinação dos mesmos.

Estas propriedades estruturais da linguagem resultam da organização e funcionamento da mente humana e podemos mobilizá-las nas situações comunicacionais em que usamos a palavra.

Outros estudos têm mostrado que o meio, incluindo aqui a situação escolar, tem um papel importante no desenvolvimento dessa capacidade que é a linguagem. Na verdade, quanto maior for a estimulação e mais variadas as experiências, maior será a mestria com que o falante usará a linguagem, pois, os casos de irregularidades e excepções da língua têm que ser aprendidas de forma explícita. É frequente observarmos que tanto nas crianças mais novas como nos nossos alunos, numa faixa etária dos 6 aos 10 anos de idade, as correcções não resultam em desempenhos satisfatórios, mantendo-se “o erro” por algum tempo, até que essas correcções feitas de forma sistemática levam à aquisição da forma correcta. Esta constatação leva-nos a pensar que os dispositivos mentais que temos para a aquisição da linguagem vão sofrendo um processo de maturação que está relacionado com a sistematização do uso correcto das estruturas linguísticas.

Note-se que, o processo de correcção não deve ser menosprezado só pelo facto de se pensar que a criança ainda não atingiu o grau de maturidade necessário à aquisição da língua, pois, esse processo permite a criação de um ambiente linguístico capaz de levar a criança a desenvolver, desde cedo, hábitos de reflexão sobre a língua: a estrutura “errada” pode ser comparada com a “correcta” e despoletar a consciência linguística, da qual falaremos mais à frente neste trabalho.

Na nossa actividade lectiva, constatamos que os alunos trazem-nos o reflexo da qualidade e da quantidade de interacções que estabelecem com os seus pares (adultos ou crianças), manifestando-se ao nível lexical, na construção frásica, no uso de estruturas complexas da língua e no grau de distanciamento e reflexão que conseguem fazer sobre a sua língua materna. Assim, «Às alterações no

conhecimento da língua que ocorrem durante o período de aquisição da linguagem chamamos desenvolvimento da linguagem» (Sim-Sim, 1998, p. 28). Neste âmbito, também a escola tem um trabalho importantíssimo a prestar nessa modificação dos desempenhos linguísticos dos seus alunos, usando para tal o processo de ensino/aprendizagem. A este propósito diz Marland:

Se a escola despende esforços e tempo na promoção do desenvolvimento da linguagem, as aprendizagens em todas as áreas curriculares serão favorecidas; se for dada atenção à linguagem nos conteúdos disciplinares, o desenvolvimento da linguagem será poderosamente beneficiado pelos contextos e objectivos dessa disciplina. (Marland, 1977, citado por Sim-Sim, 1998, p. 37).

Em suma, materializando-se a linguagem através da língua materna e tendo esta um papel importantíssimo no desenvolvimento pessoal, social e na comunicação com os pares é imprescindível que a escola proporcione aos alunos o desenvolvimento dessa capacidade cognitiva - linguagem - e a aprendizagem de “coisas” sobre a língua materna.

Nesta aprendizagem, tem a escola (e porque não outros agentes educativos?) um novo desafio: confrontar-se com um outro processo cognitivo de nível superior que será usado na análise, reflexão e descrição da língua, a consciência linguística, entendida como: «Um estágio intermédio entre o conhecimento intuitivo da língua e o conhecimento explícito, [...]» (Inês Duarte, 2008, p. 18). A consciência linguística exige, por parte do sujeito, a capacidade para se distanciar das unidades/estruturas linguística que usa e manipulá-las fora do contexto comunicativo, como tal, terá de usar a consciência (metacognição) e o controlo do conhecimento (conhecimento metalinguístico ou metalinguagem).

De acordo com a posição de Titone (1988) o desenvolvimento da metalinguagem obedece a níveis/patamares de desenvolvimento. Assim, num primeiro nível, a criança usa a língua automaticamente, sem estar consciente do enunciado que produz. Há, pois, um conhecimento implícito e inconsciente das

regras que enformam a sua língua materna. Contudo, alguns estudos mostram que por volta dos três, quatro anos algumas crianças já revelam alguma sensibilidade linguística, quando fazem a correcção de erros produzidos por si ou por outros.

Num segundo patamar, a criança manifesta alguma capacidade de descentração, sendo capaz de pensar em algumas das propriedades formais da língua, julgar da aceitabilidade das asserções verbais e respectiva correcção, e isolar e identificar unidades do discurso. É durante o 1º Ciclo de escolaridade que se vai manifestando esta consciência linguística, motor do conhecimento explícito e a grande ponte entre o oral e o escrito.

Por último, consideremos o conhecimento metalinguístico como o nível caracterizado pelo uso deliberado, reflectido, explícito e sistematizado das propriedades e regras da língua. Há, aqui, um conhecimento totalmente consciente em que o falante controla propositadamente a utilização das regras estruturais da língua e que, por norma, é consequência do desenvolvimento de processos metacognitivos (conscientes) que estão dependentes do ensino formal, como é o caso da gramática.

Reafirmamos que, uma das formas de desenvolver a consciência linguística, capaz de desembocar no conhecimento metalinguístico, consiste, pois, no ensino formal da gramática. Com este ensino contribui-se para que o aluno que nos chega ao 1º ano de escolaridade com um conhecimento intuitivo da sua língua evolua para um patamar superior caracterizado pelo conhecimento explícito da mesma. Segundo Inês Sim-Sim «(...) na perspectiva da educação básica, é função da escola promover o desenvolvimento da consciência linguística dos alunos com o grau de sistematização necessário para que possam mobilizá-la com objectivos estritamente cognitivos e com objectivos instrumentais» (Sim-Sim, 1997, p. 31). Para que tal aconteça, é necessário que o professor leve a cabo, com os seus alunos, actividades variadas e que abranjam as várias áreas da gramática. Dando assim atenção ao desenvolvimento da consciência fonológica, morfológica, lexical, sintáctica, textual e discursiva ao longo do percurso escolar.

Neste âmbito, os dados recolhidos por alguns estudos mostram que um bom nível de consciência fonológica é um factor favorável na aprendizagem inicial da leitura. Posteriormente, e depois de se deixar a fase da soletração e de se dominar o reconhecimento global de um grande número de palavras, o foco do desenvolvimento da leitura é deslocado para a compreensão do que se lê. A este nível, também, a consciência morfológica tem um papel de grande relevo: «Os processos morfológicos flexionais e de formação de palavras têm como efeito tornar mais transparentes as (formas de) palavras que lemos, por permitirem reconhecer nelas unidades menores com significado gramatical ou lexical» (Duarte, 2008, p. 29).

Por outro lado, a quantidade de itens lexicais conhecidos/usados pelas crianças vai ser outro factor que se vai repercutir ao nível da aprendizagem da leitura e da escrita. A este propósito, note-se que, mesmo os adultos com um certo nível de proficiência na leitura ao deparem-se com palavras que não conhecem recorrem à sua decifração por métodos ascendentes tornando o ritmo de leitura mais lento. Nas produções escritas um vasto conhecimento lexical permite a elaboração de textos mais ricos e variados.

No que respeita à consciência sintáctica, esta também é relevante na mestria ao nível da leitura e da escrita, pois, sabemos que determinados elementos (ordem das palavras, conectores, períodos, parágrafos), que constituem a estrutura de um texto, fornecem pistas para a compreensão do mesmo.

Com efeito, a consciência textual desenvolve-se com a leitura e análise de diferentes géneros textuais, pois, um bom conhecimento ao nível da forma como determinado género de texto se estrutura influenciará de forma positiva a compreensão do mesmo.

Por último, consideremos a consciência discursiva (pragmática) que também deve ter um tratamento formal na actividade lectiva. Na verdade, as crianças devem saber que o contexto situacional em que as acções se desenrolam vai

influenciar os enunciados que produzimos, assim como o estatuto hierárquico das personagens.

Com efeito, é incontestável que uma boa mestria linguística tanto no uso primário, como no uso secundário da língua, o domínio de conceitos gramaticais básicos e o treino de reflexão sobre as estruturas da língua materna são factores que, no geral, influenciam favoravelmente a aprendizagem das diversas áreas curriculares e, de forma particular, a aprendizagem das línguas estrangeiras.

Assim, tendo a aprendizagem das línguas estrangeiras um carácter de obrigatoriedade no currículo nacional português, a partir do 5º ano de escolaridade, parece-nos que seja uma mais-valia que os alunos, no decorrer do 1º Ciclo do Ensino Básico desenvolvam, o mais possível, os três factores mencionados no parágrafo anterior. Estabelecendo-se um “círculo virtuoso” (Marland, 1977) em que tudo e todos só têm a ganhar.

Tomando novamente como base de reflexão a hipótese inatista da aquisição da linguagem, a que aludimos anteriormente, poderíamos ser levados a pensar que seria absolutamente desnecessário o ensino da gramática, a estimulação e a explicitação de conhecimentos sobre gramática, às crianças do primeiro ciclo, uma vez que são detentoras de uma gramática implícita capaz de responder às suas necessidades. Tal não nos parece verdade!

Como já referimos, a língua está cheia de irregularidades que só se adquirem se existir uma estimulação explícita e directa, quer através da correcção quer através do ensino formal. Esta convicção é um argumento favorável ao ensino/aprendizagem da gramática, pois, o ensino da gramática oferece ao aprendente os meios necessários para que este possa manipular de forma criativa a linguagem, cujo potencial é ilimitado. Assim, conhecer as regras, pensar sobre elas e sobre as construídas por outros meios, reforça e incentiva o pensamento a “pensar” sobre si mesmo e sobre o mundo.

O desenvolvimento de capacidades cognitivas gerais como a consciencialização, pela observação, do carácter estruturados dos objectos; a



capacidade de generalização e a resolução de problemas são objectivos educativos comuns à maioria das disciplinas curriculares e podem ser desenvolvidas na disciplina de Língua Portuguesa. Na verdade, as actividades práticas desenvolvidas, no domínio da gramática, para além de permitirem o desenvolvimento de capacidades cognitivas gerais, contribuem, também, para o progressivo alargamento da competência linguística dos alunos em todas as suas componentes: lexical, semântica, sintáctica, fonológica, ortográfica e pragmática. Permitindo a apropriação de termos metalinguísticos que serão recursos adequados, que ajudarão as crianças a explicarem determinados fenómenos e resolverem problemas linguísticos.

Nesta perspectiva, parece-nos que é uma medida positiva a abordagem do Conhecimento Explícito da Língua logo a partir do 1º e 2º anos de escolaridade, tal como é proposto nos novos Programas de Português (cuja implementação se iniciará no ano lectivo de 2011/2012) e contrariamente àquilo que é enunciado no actual Programa de Língua Portuguesa do 1º Ciclo.

Uma das recomendações emanadas da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português e tomada em linha de conta na elaboração dos novos Programas de Português para o Ensino Básico refere que:

Deve ser instituído ou reforçado, na aula de Português, o ensino da gramática, sem propósitos de ilustração de correntes linguísticas e das respectivas concepções gramaticais, privilegiando-se antes uma gramática normativa, como ponto de partida para a revalorização da gramaticalidade do idioma. (Reis, 2007, p. 240).

É nossa convicção de que a população escolar do 2º ano de escolaridade, se não estiver sinalizada com alguma problemática que lhe dificulte a normal aprendizagem, é capaz de trabalhar, compreender e de assimilar, de forma adequada, muitos dos conceitos gramaticais.

Note-se que, para obter efeito, o estudo da gramática deve estar contextualizada, isto é, possuir significação para os alunos, caso contrário, ela

torna-se ineficiente, pois, estes não conseguem aplicar o seu conhecimento gramatical em textos próprios. Também o verbo não deve ser estudado fora de um contexto, sem levar em consideração as categorias semânticas por ele expressas: o tempo, o aspecto e o modo.

Obviamente que nenhum utilizador da língua a domina como um todo. Os falantes só possuem uma intersecção de variantes geográficas (diatópicas), sociais (diastáticas) e situacionais (diafásicas) diferentes. Ao ensino caberá aumentar o número de variantes dominadas pelo aluno, tornando-o capaz de usar eficazmente a língua nas diversas situações que possa vir a vivenciar, alargando o seu léxico, o seu campo cultural e desenvolvendo-lhe competências atitudinais.

O ensino da língua não deve, no entanto, ter como objectivo único o de capacitar o aluno para usá-la de modo eficaz e adequado. Deverá, igualmente, fornecer a esse aluno conhecimento sobre o funcionamento da língua que lhe dêem condições para compreender e apreciar a sua literatura.

Em suma, os alunos competentes gramaticalmente são capazes de reconhecer e produzirem correctamente enunciados discursivos, «significando estes o discurso como sequência organizada, o domínio da combinação dos aspectos de coerência e coesão textuais e o estabelecimento de relações conceptuais, lexicais e estruturais, quer a nível da fala, quer escrita» (Assunção, 1998, p. 10).

Tendo em conta o título deste capítulo, finalizamos reafirmando que o desenvolvimento da linguagem, a consciência linguística e o ensino da gramática são parâmetros a que a escola deve dar particular relevo, preocupando-se em mobilizar recursos variados e em desencadear actividades que permitam uma abordagem formal e explícita de todos eles.

## **2.1 Aquisição da linguagem: o uso do verbo e dos tempos verbais**

O grande paradoxo da aquisição da linguagem é considera-se que termina na adolescência, quando tudo o que sai da boca do jovem é algo como hummm.

Anedota proferida pelo linguista James Flege numa conferência em Chicago

Sendo o verbo o nosso objecto de estudo, achamos pertinente dar algum destaque, neste trabalho, à forma como, este elemento da estrutura frásica é adquirido pela criança à medida que se vai processando o seu desenvolvimento linguístico, físico e mental.

Tal como referimos anteriormente, o processo de aquisição da língua materna acontece rapidamente, sem esforço e sem necessitar de ensino formal. Estudiosos de diversas áreas do conhecimento sustentam que a aquisição da linguagem acontece por sermos portadores de estruturas geneticamente determinadas e por estarmos expostos a estímulos verbais vindos do meio. Evoluindo, essa aquisição, de acordo com a maturação neurológica, psíquica e motora.

Efectivamente, a aquisição da linguagem é específica do ser humano e uniforme na espécie, sendo que toda a pessoa, sem problemáticas ligadas ao aparato fonológico ou mental aprende uma língua humana. Por conseguinte, é importante salientarmos que a aquisição da linguagem e a comunicação desenvolvem-se por etapas, que podem variar de pessoa para pessoa, respeitando os limites individuais ou momentâneos de cada um. Note-se que, há evidências, resultantes de estudos neste âmbito, que indiciam que a aquisição da linguagem se inicia ainda durante o período de gestação. Estes estudos foram levados a cabo por especialista que registaram os batimentos cardíacos dos bebés expostos à voz da mãe e a diferentes tipos de sons. Retomando a teoria inatista, é difícil, se não impossível, sabermos se o bebé consegue discriminar sons porque já está a iniciar

o treino da estrutura biológica mental ou se o faz por estar preparado por possuir esse dispositivo mental.

Dois dos trabalhos de pesquisa consultados, no domínio deste trabalho, foram os levados a cabo por J. Pena Casanova (1992) e Carolina Schirmer (2004). Atente-se que, estes trabalhos foram desenvolvidos no âmbito da aquisição da linguagem e de distúrbios a ela associados e mostram-nos que o verbo e a noção de tempo estão presentes entre os factores que se modificam ao longo da aquisição e evolução da linguagem na criança.

O primeiro autor, Casanova (1992), divide o processo de desenvolvimento da linguagem em quatro fases: pré-linguagem (dos zero aos doze meses); primeiro desenvolvimento sintáctico (dos doze aos trinta meses); expansão gramatical propriamente dita (dos trinta aos cinquenta e quatro meses); aquisições posteriores (dos cinquenta e quatro meses em diante).

De forma genérica e resumida, poderemos descrever este processo da seguinte forma: a produção inicial de sons é marcada pelo choro, que pode ser visto como a pré-história da linguagem, pois, é esta a forma que o bebé tem para comunicar diferentes sentimentos. Segue-se o balbucio e outros sons vegetativos que ajudam a que a criança se habitue à entrada e saída do ar pelos órgãos do aparelho fonador. À medida que a maturação anatómica se vai processando outras formas de vocalização vão surgindo: palreio, riso e lalação. A característica principal desta última é a reduplicação silábica (vogais isoladas ou combinação consoante/vogal, repetida em cadeia), dando posteriormente lugar a produções não reduplicadas. Nesta fase, a criança já denota ter conhecimentos ao nível da estrutura silábica.

Com aproximadamente um ano de idade, as primeiras palavras começam a aparecer, sendo ainda uma aproximação às que são usadas pelos adultos. Conseguem, nesta altura, produzir eficazmente cerca de dez palavras. A aquisição de uma palavra não é uma tarefa simples, exigindo bastante trabalho. Se por um lado, é necessário descobrir os sons que a formam, por outro, tem de associar

esses sons a um significado. Sabe-se que estas primeiras palavras pertencem à classe dos nomes, o que é justificável por referenciarem os objectos e aqueles que constituem o seu ambiente próximo. No que respeita às primeiras formas verbais usadas nas suas produções são normalmente as de terceira pessoa do singular (como: é / tá/dá).

Atente-se que, o léxico cresce de forma rápida, principalmente na segunda metade do segundo ano de vida, acontecendo uma verdadeira explosão do vocabulário. No decorrer dos dois anos, a criança é capaz de construir novas estruturas com preposições, plurais, formas verbais (primeiro o presente do indicativo e o pretérito perfeito do indicativo), interrogações (Quem é?) e negativas (por norma utiliza o “não” isoladamente ou coloca-o no início ou no fim do enunciado).

Pelos dois anos e meio, a criança começa a usar nos seus enunciados comunicativos sequências com três elementos (nome-verbo-nome). Esta fase é denominada fase telegráfica por não aparecerem elementos de ligação nem marcas de flexão: artigos, preposições, flexões do género, número, pessoa e tempos verbais.

Até aos três anos, a estrutura da frase vai-se tornando progressivamente mais complexa e aperfeiçoada, chegando a ter quatro elementos. Verifica-se um sensível aumento no emprego das principais flexões, enquanto vão aparecendo outros usos dos verbos, nomeadamente os auxiliares “ser” e “estar”. É nesta fase que se dá o aparecimento e o uso mais frequente dos pronomes pessoais de primeira, segunda e terceira pessoas do singular (eu, tu, ele, ela, você) e dos artigos definidos (o, a, os, as). Os advérbios de lugar surgem também já em frases simples.

Aos três anos e meio, a criança aprende a estrutura das frases complexas, com o uso frequente da conjunção “e”, aparecendo também as ligações com “mas, porque”. O uso da negativa vai-se complexificando com a inclusão da partícula negativa na estrutura da frase. Os auxiliares “ser” e “ter” já são usados com

alguma correcção, o que possibilita, à criança, a formação do passado composto. Começam a aparecer frases com futuro em perífrase (exemplo: vou comer). Na verdade, os recursos essenciais da língua estão adquiridos ainda que os enunciados contenham “erros” e algumas estruturas necessitem de aprendizagem.

Dos três anos e meio aos quatro anos e meio, o uso das diversas estruturas gramaticais vão ficando cada vez mais completas. Aparece o sistema pronominal “me”, “te”, “se”, os pronomes possessivos, os verbos auxiliares, etc. Assim, num percurso lento, mas progressivo, os erros sintácticos e morfológicos vão sendo eliminados. Surgem as estruturas da voz passiva, assim como outras formas ainda mais complexas de introdução de frases nominais “depois de”, “também”, etc. No entanto, estas estruturas só estarão completamente consolidadas pelos nove ou dez anos de idade. O uso correcto das principais flexões verbais vai sendo mais frequente: infinitivo, presente, pretérito perfeito, futuro (forma perifrástica) e pretérito imperfeito do indicativo e do conjuntivo. O emprego da negação, interrogação e afirmação vão-se aprimorando em frases cada vez mais complexas. Os advérbios de tempo passam a ser usados com maior frequência (“agora”, “depois”, “hoje”, “amanhã”, etc.), apesar de se registarem muitas confusões no modo de empregar os advérbios de tempo e lugar.

Pelos quatro anos e meio, a criança vai assimilando e usando estruturas sintácticas um pouco mais complexas: passivas, condicionais, circunstâncias de tempo e aperfeiçoa aquelas que já lhe eram familiares. Algumas só chegarão à fase de estabilização pelos 7 ou 8 anos.

É também entre os quatro e os cinco anos que começa a ser capaz de julgar a correcta utilização da sua própria linguagem e a compreender diferentes efeitos da língua (adivinhas, lengalengas, piadas, etc.).

Pelos seis anos, com a entrada na escola e com o ensino formal da leitura e da escrita, a criança vai produzindo enunciados cada vez mais complexos, reflexos das aprendizagens que se estão a processar. Por esta altura, em que já elaboram frases complexas e em que o sistema de sons se encontra estabilizado, poder-se-á

perguntar se o processo de aquisição da linguagem está terminado. A resposta é negativa, pois, pensa-se que este processo só termina na adolescência, com o domínio eficiente de certos casos de subordinação e da consolidação da competência narrativa.

Com efeito, na nossa prática lectiva deparamo-nos com inúmeras situações reveladoras das dificuldades manifestadas na interiorização dos mecanismos que regem a organização e a coerência dos seus discursos, quer ao nível da oralidade e sobretudo ao nível da escrita.

Outro dos estudos consultado, no âmbito deste trabalho de projecto, foi o realizado por Carolina Schirmer *et al.* (2004) sobre as etapas de desenvolvimento da linguagem<sup>3</sup>.

No ponto de vista de Carolina Schirmer *et al.* (2004), existem apenas duas etapas distintas, na evolução da linguagem, e não quatro, como o observado em Casanova (1992). Essas duas etapas são as seguintes (Schirmer *et al.* 2004, p. 96): a pré-linguística, em que são vocalizados apenas fonemas (sem palavras) e que decorre até aos 11-12 meses; a fase linguística, quando a criança começa a enunciar palavras isoladas com compreensão. Posteriormente, a criança progride na escalada de complexidade linguística. Esta autora caracteriza os desempenhos manifestados pelas crianças a nível receptivo e expressivo.

As características dessas duas etapas são elencadas na tabela que apresentamos na página seguinte. (Schirmer *et al.* 2004, p. 96, adaptado):

---

<sup>3</sup> Estudo levado a cabo na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e publicado no *Jornal de Pediatria* (volume 80), da Sociedade Brasileira de Pediatria.

Tabela – Desenvolvimento da linguagem

	<b>Receptivo</b>	<b>Idade</b>	<b>Expressivo</b>
<b>Pré-linguística</b>	Assusta-se. Aquieta-se ao som de voz	0-6 semanas	Choros diferenciados e sons primitivos. Aparecem os sons vocálicos (V).
	Vira-se para a fonte de voz. Observa com atenção objectos e factos do ambiente.	3 meses	Primeiras consoantes (C) ouvidas são as oclusivas /p/, / b/, / k/ e /g/. Inicia balbucio.
	Responde com tons emotivos à voz materna.	6 meses	Balbucio (sequências de CVCV sem mudar a consoante). Ex.: dudadá.
	Entende pedidos simples com indicações através de gestos. Entende: “não” e “adeus”	9 meses	Imita sons. Jargão (linguagem incompreensível). Balbucio não-reduplicativo (sequência CVC ou VCV).
	Entende muitas palavras familiares e ordens simples. Ex.: «vem com o papá».	12 meses	Começa a dizer as primeiras palavras, associadas a gestos como “mamá”, “papá” ou “dada”
	Conhece algumas partes do corpo. Acha objectos a pedido. Faz brincadeira simbólica com miniaturas.	18 meses	Poderá ter de 30 a 40 palavras “mamá”, “bebé”, “miau”, “pé”, “ão-ão”, “upa”). Começa a combinar duas palavras “dá papa”.
<b>Linguística</b>	Segue instruções envolvendo dois conceitos verbais (os quais são nomes). Ex.: «Coloca o copo na caixa.»	24 meses	Tem um vocabulário de cerca de 150 palavras. Usa combinação de duas ou três.
	Entende instruções envolvendo até três conceitos. Ex. «Coloca a boneca grande na cadeira.»	30 meses	Usa habitualmente linguagem telegráfica: “bebé”, “papá pão”, “mamã vai papá”.
	Conhece diversas cores. Reconhece plurais, pronomes que diferenciam os sexos, adjectivos.	36 meses	Inicia o uso de artigos, plurais, preposições e verbos auxiliares.
	Começa a aprender conceitos abstractos (duro, mole, liso), a fazer frases, entende “se”, “por que”, “quanto”. Compreende 1.500 a 2.000 palavras.	48 meses	Formula frases correctas, faz perguntas, usa a negação, fala de acontecimentos no passado ou antecipa outros no futuro.



Nesta caracterização feita a partir de Schirmer *et al.*, a nível receptivo (compreensão) e expressivo (desempenhos orais) é visível a supremacia na receptividade em relação à expressividade. Em muitas crianças verifica-se que mesmo ainda tendo uma fraca elaboração de estruturas linguísticas já conseguem compreender muitos dos enunciados que lhes são dirigidos.

Com efeito, tanto para Casanova (1992) quanto para Schirmer *et al.* (2004), o processo de desenvolvimento da linguagem é contínuo e acontece de forma ordenada e sequencial, com sobreposição considerável entre as diferentes etapas deste desenvolvimento.

Em suma, podemos afirmar que à medida que se vai processando o desenvolvimento físico e psíquico a criança vai desenvolvendo a sua linguagem de acordo com o *input* vindo daqueles que o rodeiam e que ela recebe e selecciona. O uso dos verbos nos seus enunciados, que surge por volta dos dois anos, vai aumentando, os constituintes frásicos vão-se aprimorando e a organização temporal torna-se cada vez mais complexa e coerente.

Tal como já referimos, mas reafirmamos, todo este processo de aquisição lexical (quer ao nível da classe do verbo ou de qualquer outra) envolve o desenvolvimento de várias componentes interdependentes: a pragmática, referente ao uso comunicativo da linguagem num contexto social; a fonológica, envolvendo a percepção e a produção de sons para formar palavras; a semântica, respeitando as palavras e o seu significado; a gramatical, compreendendo as regras sintácticas e morfológicas para combinar palavras em frases compreensíveis.

Concluindo, a língua é uma estrutura viva e mutável, e o nosso dispositivo mental para a aquisição/aprendizagem da linguagem acompanhar-nos-á de forma funcional ao longo da vida sempre que expostos a novos vocábulos/contextos linguísticos. Essa funcionalidade permitir-nos-á fazer novas aquisições tanto ao nível do verbo como de outra classe de palavras.



## ❧❧❧ CAPÍTULO II ❧❧❧

### **1. Ensino da gramática: o destaque que lhe é dado nos Programas de Língua Portuguesa do Ensino Básico**

A educação básica, mais do que um fim em si própria, é a base de uma educação e de um desenvolvimento humano permanentes sobre os quais os países podem construir, de modo sistemático, níveis e formas mais avançadas de educação e formação.

UNICEF, UNESCO, PNUD, Banco Mundial (1990)<sup>4</sup>

Sendo a palavra gramática muito polissémica, no contexto educativo, ela designa tanto o estudo do conhecimento intuitivo da língua, que têm os falantes de uma dada comunidade, como os princípios e regras que regulam o uso oral e escrito desse conhecimento. Assim, passam então a surgir expressões como: conhecimento implícito e Conhecimento Explícito da Língua (CEL). Sendo o primeiro intuitivo e de aquisição por parte de quem está imerso numa comunidade de falantes, o segundo implica um conhecimento reflexivo e sistemático que tem de ser ensinado/aprendido.

---

<sup>4</sup> UNICEF, UNESCO, PNUD, Banco Mundial (1990): Declaração Mundial sobre a Educação para todos. Lisboa: Editorial do ME. pp. 10-11.

O *Currículo Nacional do Ensino Básico -CNEB- (2001)* e os *Programas de Língua Portuguesa (1991)* são os documentos normativos, actualmente em vigor, pelos quais se rege o desenvolvimento curricular do Ensino Básico em Portugal. O primeiro refere que uma das competências a desenvolver pelos alunos é o “Conhecimento Explícito da Língua”, designada no segundo documento por “Funcionamento da Língua”. Reafirmamos que para qualquer professor é evidente que estas designações se relacionam com o conceito de gramática. Porém, a distinção entre “Funcionamento da Língua” e “Conhecimento Explícito da Língua”, envolve um conjunto de implicações diferentes no trabalho a realizar sobre a língua. O conceito de “Funcionamento da Língua” perspectiva um olhar sobre algo externo a quem aprende, que ainda não tem informação sobre aquilo que vai observar e sobre o conhecimento que vai construir. O conhecimento explícito só faz sentido se tivermos em linha de conta a existência de conhecimento implícito sobre a língua. Num trabalho sobre conhecimento explícito assumimos, de forma inequívoca, um olhar mais interno sobre algo que já foi adquirido e que conhecemos de forma automática as suas regras. Conhecimento que usamos de forma inconsciente e eficiente. Ao entendermos isto, conseguimos perceber que ensinar gramática não é ensinar algo completamente novo, mas sim tornar os nossos alunos conscientes de um conhecimento que eles têm e aplicam, mas do qual não têm consciência. Nesta perspectiva, o título que demos a este trabalho “Meninos, a língua tem regras” surge como um alerta que tem como objectivo o desenrolar de um trabalho que leve a essa consciencialização, e que neste caso específico se desencadeia em torno do verbo.

Os actuais Programas de Língua Portuguesa (2010/2011) do 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico encontram-se organizados em três domínios distintos: comunicação oral, comunicação escrita, funcionamento da língua análise e reflexão, mas pressupõem uma prática integrada dos mesmos, formando um todo que permitirá o crescimento linguístico dos alunos. Na perspectiva destes

Programas, a gramática não é tida como competência autónoma, é explicitamente vista como uma competência que só deve surgir para complementar o trabalho que se faz na oralidade, leitura e escrita. Sendo que o recurso à gramática só é justificável numa perspectiva funcional.

Os Programas de Língua Portuguesa, dos três ciclos do Ensino Básico, atribuem ao estudo da gramática, designado por “Funcionamento da Língua” um lugar periférico. Este estatuto periférico é bem evidente na organização dos programas do 2º e 3º ciclos que não reservam para a descrição gramatical conteúdos, mas apenas “níveis e processos de operacionalização”, contrariamente ao que é feito para os outros domínios.

Tomando novamente como base de reflexão as orientações curriculares veiculadas no *Currículo Nacional do Ensino Básico* constatamos que este propõe um desenvolvimento por competências e um percurso orientado para o alargamento e aprofundamento das mesmas. Este documento define competências específicas para a compreensão oral, para a leitura, para a expressão oral, para a escrita e para o conhecimento da língua. Estas competências foram definidas tendo por base as três grandes capacidades que resultam da organização e funcionamento da mente humana: o reconhecimento, a produção e a elaboração, e também a diferenciação que se faz entre usos primários (envolvem o oral) e secundários (envolvem a escrita) da língua. Assim sendo, e no que respeita à linguagem, o reconhecimento diz respeito à atribuição de significados a sequências fónicas (compreensão do oral) ou gráficas (leitura), a produção traduz-se na emissão de cadeias fónicas (expressão oral) ou gráficas (expressão escrita) dotadas de significado e a elaboração concerne à consciencialização e sistematização do conhecimento intuitivo da língua (conhecimento explícito). As cinco competências dos programas de Língua Portuguesa do Ensino Básico devem constituir um círculo virtuoso na prática lectiva diária.

Dado o âmbito deste trabalho, passarei de seguida a uma análise mais detalhada ao destaque que é dado ao Funcionamento da Língua no actual documento programático.

No Programa de Língua Portuguesa, o domínio do Funcionamento da Língua para o 1º Ciclo só é apontado para o 3º e 4º anos de escolaridade, devendo «ser entendido como um instrumento de descoberta e de desenvolvimento das possibilidades de uso da língua e da aprendizagem da leitura e da escrita» (Ministério da Educação, 1998, p. 163). Não se esperando que os alunos venham a dominar a nomenclatura própria dos conteúdos abordados. Esta perspectiva parece-nos muito redutora, pois, a prática pedagógica ao longo do nosso percurso profissional tem-nos mostrado que as nossas crianças conseguem desde o 1º ano de escolaridade reflectir sobre as estruturas que estão a interiorizar no domínio escrito/leitura e usar a nomenclatura própria para as designar. A título de exemplo passo a mencionar um comentário de um dos nossos alunos do 1º ano de escolaridade ao ser pedido a um outro colega que escrevesse uma frase com a palavra «leitão»: “Professora, a palavra leitão tem dois ditongos!” Se não lhe tivesse sido explicado o que é um ditongo e usada a nomenclatura, no 2º período do ano lectivo, não faria essa reflexão. Nesta faixa etária, como referimos no capítulo anterior, a criança está a desenvolver o seu léxico e para que este se enriqueça é necessário que contacte com registos num domínio superior àquele que tem. Como tal, parece-nos pedagogicamente correcto o uso da metalinguagem e que não se adoptem atitudes infantilizadoras do género “letra grande, letra pequena” para designar “maiúsculas e minúsculas”. No nosso entender, há uma noção fundamental que deve nortear aqueles que têm como tarefa ensinar a ler e a escrever: a necessidade de uma instrução formal, pois, existem conhecimentos e regras que não devem ser deixadas para serem descobertas pela criança – têm de ser ensinadas, têm de ser explicitadas.

Numa análise comparativa aos Programas de Língua Portuguesa, dos três ciclos do Ensino Básico, podemos constatar que eles prescrevem conteúdos sobre

gramática que abarcam algumas das subdisciplinas da linguística: fonética, fonologia, morfologia, sintaxe, semântica, lexicologia, lexicografia e linguística do texto. É comum aos três ciclos o seguinte objectivo geral: «Descobrir aspectos fundamentais da estrutura e do funcionamento da Língua, a partir de situações de uso» (Ministério da Educação, 1998, p. 144). Para o 2º e 3º ciclos, além deste, aponta-se um outro objectivo: «Apropriar-se, pela reflexão e pelo treino, de conhecimentos gramaticais que facilitem a compreensão do funcionamento dos discursos e o aperfeiçoamento da expressão pessoal» (Ministério da Educação, 1991, p. 41).

Note-se que, a estratégia mais adequada para uma abordagem reflexiva, apontada nestes programas, é a resolução de problemas linguísticos. Deveremos, aqui, considerar tanto os «manifestados pelos alunos em intervenções orais, na interpretação ou no aperfeiçoamento de textos» como os «antecipados pelo professor a partir de debates, de leituras de obras, de textos produzidos pelos alunos» (Ministério da Educação, 1991, p. 40). Pensamos que estes “problemas linguísticos” não devem ser só entendidos na vertente do “erro”, mas também no âmbito da diversidade de enunciar, assim como na abrangência do texto literário.

No nosso ponto de vista, a abordagem gramatical não deve ser encarada como um receituário de fórmulas de “bem dizer” nem de transmissão de regras avulsas e independentes, mas carece de momentos específicos da aula para a sua abordagem. A gramática deve ser entendida como exercício de observação e de aperfeiçoamento das produções orais e escritas e de estruturação/aquisição de conhecimentos linguísticos funcionais (i.e. para a aprendizagem das restantes competências), de tal forma que permitam a correcção e o desenvolvimento da expressão pessoal.

Estes Programas têm em vista o princípio da progressividade, na aquisição/aprendizagem da construção do texto (parágrafo, período, frase); no reconhecimento dos modos de representação do discurso (directo e indirecto); na organização da estrutura da frase e na pontuação; na distinção das classes de

palavras; no reconhecimento de processos para enriquecimento do léxico (utilizar pronomes para evitar repetições, processos de formação de palavras, descobrir neologismos, por exemplo) e na ortografia.

Numa análise ao gráfico referente à gestão global do programa do 2º e 3º Ciclos encontramos as seguintes percentagens: Comunicação oral 25%; Leitura 25%; Escrita 25%; Funcionamento da Língua análise e reflexão 12,5%; Programação 10%; Avaliação 15%. Pretendendo-se que a análise e reflexão sejam subsidiárias do oral, da leitura e da escrita, que no conjunto detêm três quartos da percentagem, parece-nos que o peso que lhes é atribuído é muito pouco. Este gráfico atesta mais uma vez o papel periférico que o actual Programa de Língua Portuguesa atribui ao estudo da gramática.

Retomando o *Currículo Nacional do Ensino Básico* (2001), constatamos que já evidencia um afastamento no papel periférico que era atribuído ao ensino da gramática. Este documento aponta as seguintes competências para o Conhecimento Explícito da Língua: para o 1º Ciclo do Ensino Básico o desenvolvimento da consciência linguística, para o 2º Ciclo o alargamento e sedimentação da consciência linguística e para o 3º Ciclo o conhecimento sistematizado dos aspectos básicos da estrutura e do uso do Português padrão. Efectivamente estão lançadas as bases para que se reconheça o papel de competência nuclear para o conhecimento explícito, a par da compreensão do oral, da expressão oral, da leitura e da escrita.

Em suma, a acção educativa no domínio da língua materna deve ser pensada tendo em vista a proficiência linguística do aluno, nas suas diversas componentes (fonológica, morfológica, lexical, sintáctica, semântica, pragmática), uma vez que esta mestria é um dos grandes factores de sucesso escolar e social. Para que tal se efective, é necessária a planificação de tarefas que levem o aluno a adquirir novas estruturas linguísticas, para que se tornem conhecimento implícito que, depois será mobilizado e objecto de reflexão e se transformará em conhecimento explícito. Por outras palavras, a actividade lectiva deve desenvolver a linguagem



para ser objecto de análise explícita capaz de se transformar em metaconhecimento.

## **2. O Verbo: o lugar que ocupa nos Programas do Ensino Básico**

[...] eu sou o centro, o sol da frase, pois que todas as palavras dela se organizam à minha volta, à volta do verbo!

Júlia Nery (1993)

Os actuais *Programas de Língua Portuguesa do Ensino Básico*, da autoria do Ministério da Educação, estão em vigor desde 1991 e dão o seguinte destaque ao estudo do verbo nas aulas de língua materna ao longo dos três ciclos que o compõem: no 1º Ciclo: identificar verbos (3º e 4º anos); aplicar as formas do Presente, Presente-Futuro, Futuro e Pretérito Perfeito do Indicativo de verbos regulares e dos verbos irregulares (ser, estar, ter) (4º ano).<sup>5</sup> No que diz respeito ao 2º Ciclo: distinguir e identificar diferentes classes de palavras (verbos, ....) (5º e 6º anos); classificar verbos segundo a conjugação a que pertencem (1ª, 2ª, 3ª conjugações) (5º ano); sistematizar os conhecimentos relativos à conjugação dos verbos regulares (tempos simples de todos os modos; formas nominais) (5º ano); sistematizar os conhecimentos relativos à conjugação dos verbos regulares (tempos compostos do modo indicativo com o auxiliar «ter») (6º ano); sistematizar os conhecimentos relativos à conjugação dos verbos irregulares de

---

<sup>5</sup> Programa, ME, 1998

uso frequente (tempos simples de todos os modos; formas nominais; tempos compostos do modo indicativo) (6º ano); distinguir formas verbais (tempos, modos e formas nominais estudados)<sup>6</sup>. Por sua vez no 3º Ciclo: distinguir e identificar diferentes classes de palavras (verbos, ...) (7º, 8º e 9º anos); sistematizar os conhecimentos relativos às conjugações dos verbos regulares e irregulares (tempos compostos dos modos conjuntivo, condicional e infinitivo e das formas nominais, formadas com o auxiliar *ter* (7º ano), *ser* e *haver* (8º ano); verificar, em contexto, o valor aspectual de formas verbais (verbos conjugados com os auxiliares *estar*, *ir*, *andar*, *começar*, *acabar*, ...) (9º ano); distinguir formas verbais (tempos, modos e formas nominais estudados) (7º, 8º e 9º anos); combinar, em contextos diversos, o pronome pessoal complemento com as formas verbais (7º, 8º e 9º anos)<sup>7</sup>.

Tal como referimos no capítulo anterior, as indicações programáticas para o 1º Ciclo apontam o módulo do Funcionamento da Língua análise e reflexão só a partir do 3º ano de escolaridade. Parece-nos que tal decisão se fundamentou na perspectiva construtivista do desenvolvimento, defensora de que o conhecimento não está nos objectos nem no interior do sujeito, mas é construído activamente partindo de acções físicas ou mentais sobre o mundo.

Segundo Piaget, as crianças dos 7 aos 11 anos encontram-se num estágio de desenvolvimento denominado de período das operações concretas, sendo características deste a conservação e a reversibilidade. É neste estágio que se reorganiza verdadeiramente o pensamento e que as crianças começam a ver o mundo com mais realismo, deixando de confundir o real com a fantasia. Nesta fase, nasce o verdadeiro raciocínio graças à aquisição de uma nova possibilidade: doravante a criança não se fixa apenas àquilo que percebe, mas mostra-se capaz de efectuar operações mentais reversíveis, ou seja, de reviver um processo não apenas na ordem em que ocorreu, mas também na sua ordem inversa. Apesar

---

<sup>6</sup> Programa, ME, 1991

<sup>7</sup> Programa, ME, 1991

destes avanços ainda tem a necessidade de recorrer à concretização dos seus pensamentos, o que não a deixa resolver problemas enunciados apenas em termos verbais. Estes só serão resolúveis quando atingir o estágio das operações formais, em que um pensamento mais abstracto lhe permitirá raciocinar a partir de hipóteses.

De acordo com a perspectiva construtivista, as crianças do 1º Ciclo apenas conseguiriam transitar de acções do presente para o passado e vice-versa, uma vez que foram vivenciadas e se tornaram interiorizadas (assimilação/acomodação). Como tal, não adiantaria ensinar-lhes assuntos para os quais as suas estruturas cognitivas ainda não estivessem preparadas para acomodar. O futuro do indicativo, fugindo ao real, exigiria um pensamento mais abstracto e só passível de estudo no estágio seguinte. Em suma, seria ineficaz tentar acelerar o desenvolvimento cognitivo, uma vez que todo o conhecimento teria de ser construído pelo sujeito mediante um processo de assimilação/acomodação.

Quanto ao Pretérito Imperfeito do Indicativo, que não faz parte do elenco curricular do 1º Ciclo, seria verdadeiramente plausível de ser abordado, uma vez que apenas exige a comparação/distinção entre uma acção passada e concluída e outra acção, também passada, mas inacabada. Parece-nos que os alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico seriam capazes de assimilar essa noção.

No entanto, considerando outro quadro teórico, o do desenvolvimento social, Albert Bandura (1977) enfatiza a importância da observação e da modelagem dos comportamentos, atitudes e respostas emocionais dos outros na aprendizagem. A teoria da aprendizagem social explica o comportamento humano em termos de interacção contínua entre influências cognitivas, comportamentais e ambientais. Aprendemos por modelação (observação, imitação e integração), através de determinados padrões de comportamento com os quais interagimos. A observação de modelos exteriores (pessoas, meios electrónicos, livros) acelera mais a aprendizagem do que se esse comportamento tivesse de ser executado pelo

“aprendiz”. Os processos que estão presentes nesta aprendizagem por observação seriam: atenção, retenção, reprodução motora (repetição) e motivação. Uma das premissas que contribui para a aprendizagem é a repetição dos conhecimentos e das experiências. A perspectiva construtivista (Piaget) não valoriza este contributo e o mesmo parece também acontecer com as orientações programáticas para o 1º Ciclo do Ensino Básico.

Remetendo para a aprendizagem através da observação de comportamentos nos outros, podemos apresentar alguns exemplos da nossa prática lectiva diária e que são consequência do facto de algumas das nossas turmas serem constituídas por alunos de mais de um ano de escolaridade. Note-se que, no estudo que estamos a levar a efeito, com os alunos do 2º ano de escolaridade, verificámos que estes já sabiam os pronomes pessoais, isto porque no ano lectivo anterior, mesmo ainda sendo alunos do 1º ano de escolaridade, estavam integrados numa turma que tinha doze alunos do 4º ano e onde ouviram, com alguma frequência, estes últimos trabalharem os pronomes pessoais. Outros exemplos poderiam ser elencados, tanto no domínio da Língua Portuguesa como de outras áreas disciplinares.

Na verdade, a repetição é um processo a que recorremos com frequência, tendo como objectivo a sistematização, tanto no domínio do oral como do escrito, e com o qual obtemos conhecimentos.

Parece-nos que o Programa actual do 1º Ciclo poderia ser mais ambicioso no estudo do verbo, assim como na abordagem de outros conteúdos do domínio da gramática, e iniciá-lo mais precocemente. É com suporte nesta ideia que vamos desenvolver a tese que está na base deste trabalho de projecto e que relembramos: os alunos do 2º ano de escolaridade conseguem ir mais além no estudo do verbo do que aquilo que são as actuais indicações programáticas.

Retomando o plano de estudo do verbo, descrito no início deste subcapítulo, para o 2º e 3º Ciclos, parece-nos que permitiria um alargamento, bastante considerável, dos conhecimentos e dos desempenhos linguísticos dos alunos.

Contudo, esta perspectiva não é condizente com os resultados verificados nas provas de aferição do 6º ano, nem nos exames nacionais do 9º ano de Língua Portuguesa.

Iniciando-se, no 1º Ciclo, o estudo do verbo com a *identificação de verbos*: a criança tem que adquirir a noção de que o verbo é uma palavra que indica uma acção. Mas esta noção, algo redutora, não pode ficar por aqui e terá que ser alargada: «O verbo é a palavra que enuncia um processo, uma qualidade ou um estado, enquadrados num contexto temporal» (AA.VV., 1999, p. 9). Já no 2º e 3º Ciclos, alargarão os seus conhecimentos: de acordo com a vogal temática, abordam as 3 conjugações verbais do português. Ao nível da flexão, é trabalhado o número e a pessoa; os modos (indicativo, conjuntivo, condicional e infinitivo, assim como, as formas nominais); todos os tempos simples e compostos e o aspecto. A conjugação pronominal também é abordada.

Fica fora deste plano, a flexão ao nível da voz (activa e passiva), a estrutura interna do verbo, a conjugação perifrástica e a regência verbal.

É nossa convicção de que o estudo “do verbo” é parte fundamental na Língua Portuguesa, pois é à volta dos verbos que se organizam as frases, portanto, é em torno deles que se estrutura o pensamento. Efectivamente, o verbo é um elemento decisivo na constituição do discurso, sendo, sem dúvida, um dos responsáveis pela coerência do texto. O linguista francês, Tesnière, considerava o verbo como o “nó central” da frase, escrevendo que a frase pode ser comparada a um pequeno drama, no qual, o verbo representa o seu “enredo”. Nery considera-o como «o centro, o sol da frase» (Nery, 1993, p. 33). Aliás, uma simples forma verbal pode, por si só, constituir-se como uma frase completa.

Assim, o verbo é a mola impulsionadora de informações sintácticas e semânticas que são necessárias considerar para se constituir a frase que o vai integrar. É em função dele que escolhemos e organizamos os elementos/constituintes essenciais da frase.

Em qualquer compêndio de gramática, encontramos o estudo do verbo ramificado pelo domínio da semântica/léxico, da sintaxe e da morfologia/ortografia. O verbo ao concordar com o sujeito permite que se estabeleça entre eles uma forte relação ao nível do sentido, que se vai traduzir pela ordem das palavras na frase e onde são visíveis as marcas de concordância. Esta relação é extensível ao verbo e seus complementos (de objecto directo ou indirecto).

Reafirmamos que a abordagem deste conteúdo gramatical, assim como de qualquer outro, deve ter sempre em vista conseguir uma melhor mestria ao nível da oralidade, da leitura e da escrita.

As actuais recomendações, ao nível da abordagem gramatical no Ensino Básico, vão no sentido de se privilegiar uma gramática normativa/prescritiva, como ponto de partida para a revalorização do idioma. No entanto, como refere Júlio Nogueira: «(...) a *descrição* cientificamente consistente da estrutura e dos mecanismos de funcionamento da língua não é incompatível, bem pelo contrário, com a *prescrição* das formas consideradas mais correctas e adequadas do seu uso.» (Nogueira, 1999, p. 104).



Tal como referimos na introdução, a componente prática deste projecto, exigiu um trabalho, alargado no tempo, em contexto sala de aula. É, pois, dele que passamos a dar conta.

Sendo o verbo e toda a flexão que o envolve uma noção complexa, a sua assimilação definitiva faz-se ao longo do tempo através de observações, manipulações, sínteses e repetições.

O trabalho que iniciámos com os nossos alunos do 2º ano foi o princípio dessa caminhada que desejamos se torne profícua ao longo do seu percurso académico e vivencial. Para que tal aconteça, será necessário que as actividades em que os alunos se envolvem permitam transformar o conhecimento que têm *da* língua, e que foi feito por aquisição, em consciência crítica, reflexiva, isto é, em conhecimento *sobre* a língua.

O reconhecimento correcto do verbo foi o ponto de partida neste trabalho. Estes alunos já tinham duas noções que nos parecem facilitadoras neste processo. Se, por um lado, sabiam identificar elementos linguísticos que pertencem à classe dos nomes, por outro lado, tinham uma imagem “lúdica” da gramática – armário com muitas gavetas onde se colocam diferentes tipos de palavras. Esta imagem foi criada a partir de um excerto da obra de Monteiro Lobato, *Emília no País da Gramática*, tratado em sala de aula.

A velha, que já estava cansada de tanto falar, tomou mais um gole de chá, e prosseguiu, apontando para um armário:

— Os Sufixos estão todos nas gavetas daquele armário. Vá lá e mexa com eles quanto quiser — mas não me chame mais de Timótea, ouviu?

Emília não esperou segunda ordem. Correu ao armário, abriu as gavetas e tirou de dentro um punhado de Sufixos. (Lobato, [1934], p. 78).<sup>8</sup>

Apesar de o verbo ser o elemento à volta do qual se organizam os grupos constituintes e as funções na frase – campo da sintaxe – foi pelo campo da

---

<sup>8</sup> Este texto foi usado num trabalho apresentado no âmbito do seminário de “Ensino da Língua Portuguesa” do Curso de Mestrado em Ensino da Língua Portuguesa, ministrado na Escola Superior de Educação de Coimbra, e que intitulei de “A Máquina das Palavras”, cujo tema era a formação de palavras. Os exercícios, do domínio da gramática, que compunham o trabalho, tinham como objectivo geral a aquisição de competências no âmbito da formação de palavras, de acordo com o *Programa de Português do Ensino Básico*.

semântica que tivemos de enveredar para trabalharmos com os nossos alunos a primeira noção do que são os verbos: palavras que indicam acções. Esta explicação/aprendizagem com base no sentido, parece-nos ser a via mais acessível para os mais jovens por encontrar ancoragem na realidade concreta, apesar de estarmos convictos de que é uma noção ainda redutora. Num futuro mais ou menos próximo, o estudo mais completo deste conteúdo apelará às características morfológicas e sintácticas.

Passamos de seguida a elencar algumas das actividades que realizámos e que permitem a construção da noção do que é um verbo:

1. O que é que eu já fiz hoje? Cada aluno pensava um pouco e dizia, usando só uma palavra para cada uma das seis acções, o que tinha feito naquele dia.
2. Quais as acções que tivemos de fazer na gincana que organizámos na aula de Educação Física?
3. Um aluno mina uma acção e os colegas tentam adivinhar o que quer transmitir.
4. Na folha de trabalho os alunos organizam uma lista de acções por ordem alfabética.
5. Os alunos procuram numa página do dicionário todas as formas verbais.

Estas actividades foram realizadas oralmente e com registo escrito no quadro preto ou na folha de trabalho do aluno. Estes processos permitiram um primeiro confronto com formas verbais conjugadas e no infinitivo.

Enquanto a actividade 1. tinha uma realização na 1ª pessoa do pretérito perfeito (ex: levantei-me, comi, corri, olhei, sentei-me, escrevi, li...), a actividade 2 apelava ao uso do infinitivo (andar, saltar, correr, atirar, lançar...).

Depois desta primeira etapa passámos à identificação de verbos em frases. Com base em textos de diversa tipologia (receitas, recados, avisos, textos narrativos, etc.), os alunos eram levados a identificar, sublinhando, substituindo e trocando, as palavras que pensavam serem verbos.



As actividades em que tinham de fazer manipulações<sup>9</sup> resultavam com algum humor, o que lhes despertava o riso, a brincadeira e o interesse por fazerem mais. Exemplo: partindo da frase “A Maria estuda a lição de Estudo do Meio”, facilmente é identificada a palavra “estuda” e de imediato se transforma em: “A Maria come a lição de Estudo do Meio.”

Paralelamente à identificação das formas verbais é solicitada outra tarefa aos alunos: a transformação de frases para a forma negativa em que são sublinhados com cores diferentes o advérbio de negação e a forma verbal. Esta manipulação ao nível da frase é uma operação preparatória para a etapa que virá a seguir.

Intencionalmente são analisadas frases com verbos que não exprimem acções, como: “O gato é um animal doméstico.” Nesta frase os alunos confrontam-se com uma estrutura que não tem nenhum elemento que exprime uma acção, permitindo um alargamento da noção de verbo, como/enquanto palavra enunciadora de uma qualidade. Para tal é dado um conjunto de frases com verbos enunciadores de processos, de qualidades e de estados e pede-se aos alunos que as coloquem na forma negativa. As frases são escritas sublinhando a palavra que acrescentaram à frase (advérbio de negação) e com uma cor diferente devem, também, sublinhar as formas verbais, tal como já tinham feito com outras frases. Pela posição espacial do advérbio que antecede a forma verbal os alunos adquirem outra forma de identificarem as formas verbais. Sendo esta estratégia facilitadora, para iniciantes, que se aventuram na tarefa de identificarem formas verbais que não exprimem acções.

A etapa seguinte é a reflexão ao nível da flexão temporal. Através de actividades diversas suportadas por imagens, textos, jogos, dramatizações, etc., os alunos são confrontados com acções passadas (que já se realizaram), presentes (com realização neste momento) e futuras (que ainda não se realizaram).

---

<sup>9</sup> Note-se que as manipulações são sobejamente incentivadas no ensino do C.E.L. nos novos Programas de Português para o Ensino Básico.

Como já referimos, as formas verbais estabelecem uma relação de concordância com os seus sujeitos, os quais também têm de ser ensinados. Inicialmente, as frases eram estruturadas com sujeitos simples ou compostos, constituídos por nomes. Numa segunda etapa, estes nomes foram substituídos pelos respectivos pronomes pessoais, forma de sujeito na 3ª pessoa do singular ou do plural (ele, ela, eles, elas). Posteriormente, para descobrirem outros pronomes pessoais foram-lhes distribuídos cartões com as formas verbais conjugadas em diversos tempos (ex: andámos, brincaste, olhava, brincarão, etc.) e perguntado quem praticaria aquelas acções. Progressivamente foram-se elencando os sujeitos constituídos por pronomes pessoais e a respectiva forma verbal.

Numa etapa seguinte, os alunos partiram para a conjugação tradicional dos verbos. A qual, saliento, foi uma actividade que muito agradou a estas crianças, presumimos que tal se deve ao ritmo e à cadência que envolve esta tarefa, fazendo lembrar uma canção. Também foi trabalhada a conjugação de alguns verbos irregulares. Verificámos, com muito agrado, que a uma fase inicial com muitas incorrecções e até total desconhecimento de algumas formas (exemplo: “vós ides”), se seguiram desempenhos enunciativos de aprendizagens, na maioria dos alunos.

Efectivamente, a flexão verbal constitui um acervo bastante grande que contribui para um número significativo de erros ortográficos. Por isso, pensamos que a conjugação verbal, assim como a descoberta das regularidades que se podem estabelecer nos tempos verbais das diferentes conjugações poderão ser um contributo significativo para a diminuição progressiva dos erros. Neste sentido, foram desenvolvidas actividades de pesquisa de regularidades nos tempos verbais em estudo. Para tal, escolheram-se três verbos da mesma conjugação (como: “andar”, “estudar”, “brincar”). Depois, foram conjugados no Presente do Indicativo e estabeleceram-se comparações entre eles. Na tarefa de comparação pedia-se aos alunos que sublinhassem, com uma determinada cor, a parte comum a todas as formas do tempo, “radical”, e com outra cor as terminações, “vogal

temática” e “desinência”. Este trabalho foi feito com verbos de outras conjugações e em outros tempos (Pretérito Perfeito e Futuro) e os alunos puderam observar as regularidades que se constituem.

Todas estas etapas permitiram-nos trabalhar os aspectos que o Programa do 1º Ciclo define para o verbo, isto é, a noção do que é um verbo, a identificação de palavras que pertencem à classe gramatical dos verbos, a flexão verbal em tempo (Presente, Passado, Futuro do modo Indicativo), em pessoa e em número.

Note-se que, ao nível do estudo do verbo os alunos necessitaram de trabalho de repetição e sistematização, parâmetros que nestas idades, assim como em outras, são muito importantes para a consolidação do conhecimento.

### **3. Para uma avaliação do estudo do verbo no 2º ano de escolaridade**

Para avaliar o propósito deste trabalho, que é como temos vindo a ver, comprovar que os alunos do 2º ano de escolaridade conseguem ir mais além no estudo do verbo do que aquilo que são as actuais indicações programáticas, realizámos um teste diagnóstico sobre o verbo que foi aplicado a um universo de 72 alunos do 4º ano de escolaridade do Agrupamento de Escolas de Ceira e à nossa turma de 7 alunos do 2º ano de escolaridade<sup>10</sup> (da Escola do 1º Ciclo do

---

<sup>10</sup> Estes 7 alunos do 2º ano de escolaridade do ensino básico integram, actualmente, uma turma de dezanove alunos do 1º e 2º anos de escolaridade, na escola de Torres do Mondego, onde sou professora titular de turma e estão, todos, a frequentar pela primeira vez o 2º ano de escolaridade. No ano lectivo anterior, também foram meus alunos e estiveram integrados numa turma com mais doze alunos do 4º ano de escolaridade. Nenhum deles está sinalizado com alguma problemática que seja impeditiva da normal aprendizagem. Em minha opinião, este grupo já possui um bom nível de competências no domínio da oralidade, da leitura e da escrita que lhes permitirão partir,

Ensino Básico de Torres do Mondego). Com os alunos do 2ºano trabalhámos este conteúdo gramatical tal como explicitado no ponto anterior. Por sua vez, os alunos do 4º ano trabalharam este conteúdo programático ao longo do 3º e 4ºanos de escolaridade, tal como é definido nos normativos programáticos. Os 7 alunos do 2º ano, à margem do definido curricularmente, mas na sequência de um dos objectivos da professora (adequar a abordagem dos conteúdos programáticos ao desenvolvimento dos seus alunos), fizeram aprendizagens decorrentes do trabalho já enunciado.

O teste diagnóstico que elaborámos iniciava com um pequeno excerto<sup>11</sup>, e na primeira questão pedia-se aos alunos do 2º e 4º anos que sublinhassem todas as formas verbais que encontrassem. Teriam de sublinhar 21 formas verbais, duas das quais estavam repetidas. As formas verbais encontravam-se no indicativo nos tempos simples (presente, pretérito perfeito, pretérito imperfeito, futuro), no infinitivo e no particípio passado. No indicativo, também, aparecia uma forma composta: o futuro.

Os gráficos que elaborámos, e que passamos a apresentar, registam os resultados obtidos em cada uma das perguntas do teste. Na primeira questão, 89% dos alunos do 4º ano (63 alunos) identificaram mais de metade das formas verbais presentes no excerto, assim como 85,72% dos alunos do 2º ano (6 alunos). Apenas um aluno, do 4º ano, identificou todas as formas verbais. Registámos, também, que 2 alunos, do 4º ano, não sublinharam no texto nenhuma forma verbal. Pelo desempenho que mostraram nas restantes questões, pensamos que tal se deveu a distração e não a dificuldade em identificarem as formas verbais.

Os dados percentuais dos gráficos 1 e 2 mostram-nos que os desempenhos dos alunos, dos dois anos de escolaridade, se aproximam muito e revelam um sucesso considerável na resolução da tarefa.

---

desde já, para um trabalho de reflexão sobre algumas estruturas da língua - Conhecimento Explícito da Língua.

<sup>11</sup> Cf. anexo. “*A Raposa Vegetariana*” (texto adaptado) de Luísa Viana.

Gráfico 1 – Identificar formas verbais num texto – 4º ano

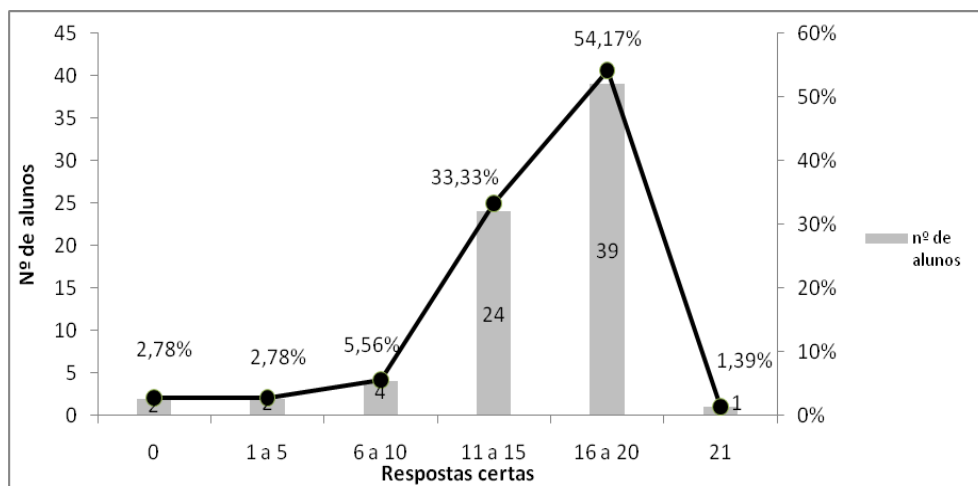
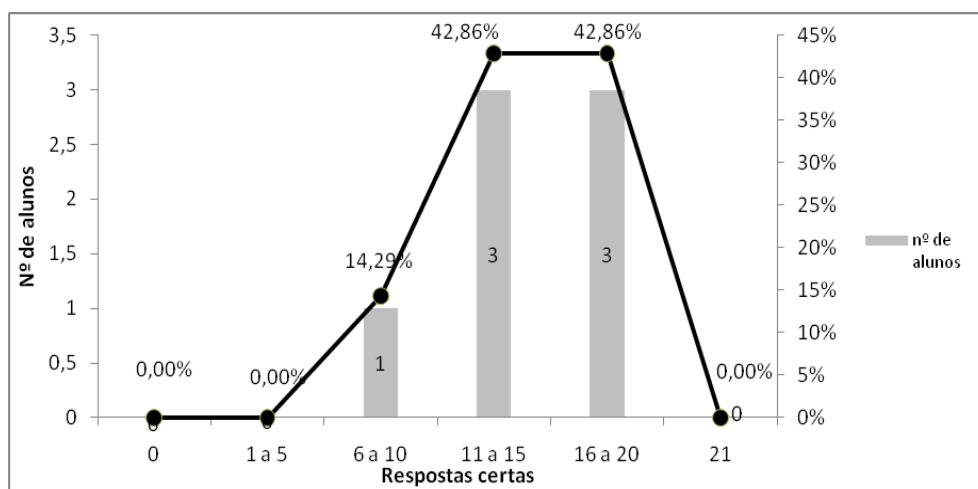


Gráfico 2 - Identificar formas verbais num texto – 2º ano



Na segunda questão, pedimos a conjugação de verbos regulares e irregulares no Presente, Passado e Futuro do modo Indicativo. Para cada tempo verbal eram apresentadas quatro formas no Infinitivo que os alunos tinham de conjugar e aplicar, preenchendo as lacunas das frases.

No Passado, 90,28% dos alunos do 4º ano (65 alunos) aplicaram correctamente as 4 formas, enquanto no 2º ano (5 alunos) a percentagem se fixa nos 71,43%. Também aqui, as percentagens de sucesso são elevadas.

Gráfico 3 – Conjugar verbos no Passado – 4º ano

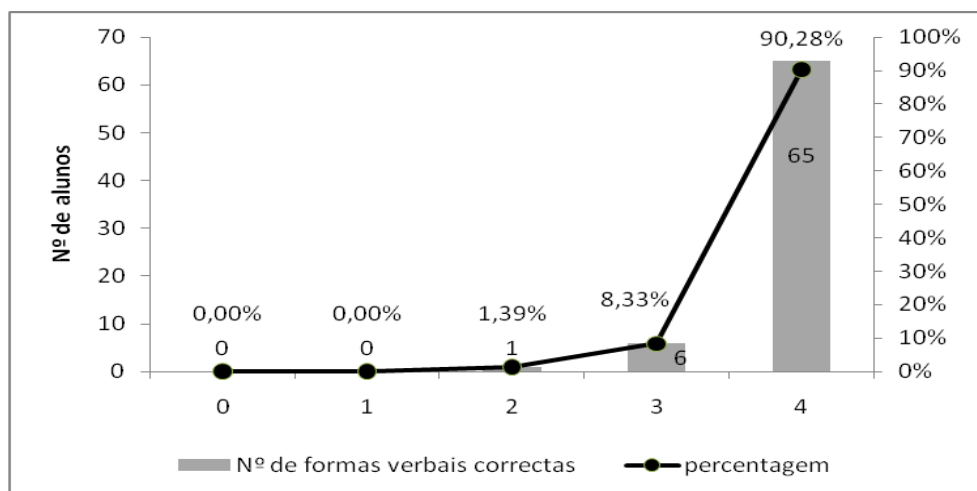
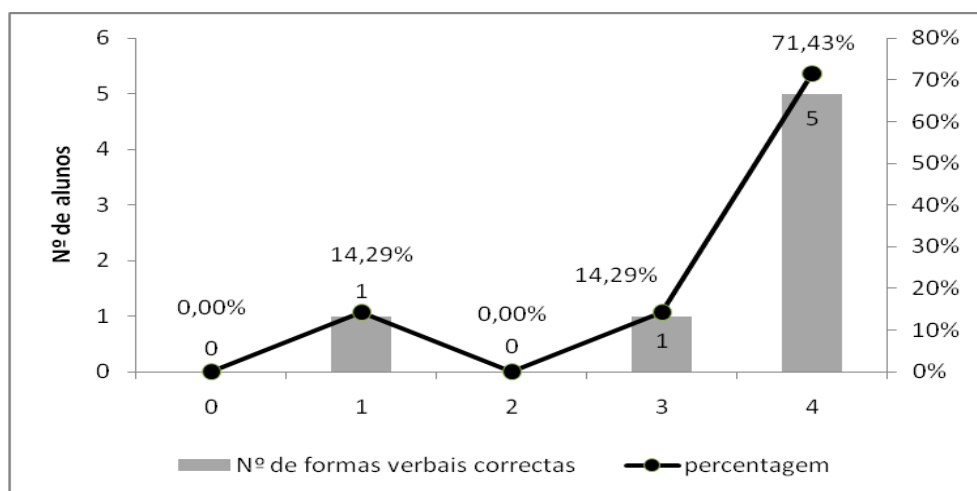


Gráfico 4 - Conjugar verbos no Passado – 2º ano



Em relação ao tempo Presente, 56,94% dos alunos do 4º ano aplicaram correctamente as 4 formas, um pouco menos percentualmente do que no 2º ano

em que a taxa de sucesso nesta tarefa é de 57,14%. Os níveis de sucesso são mais baixos do que os verificados em relação ao Passado.

Gráfico 5 - Conjugar verbos no Presente– 4º ano

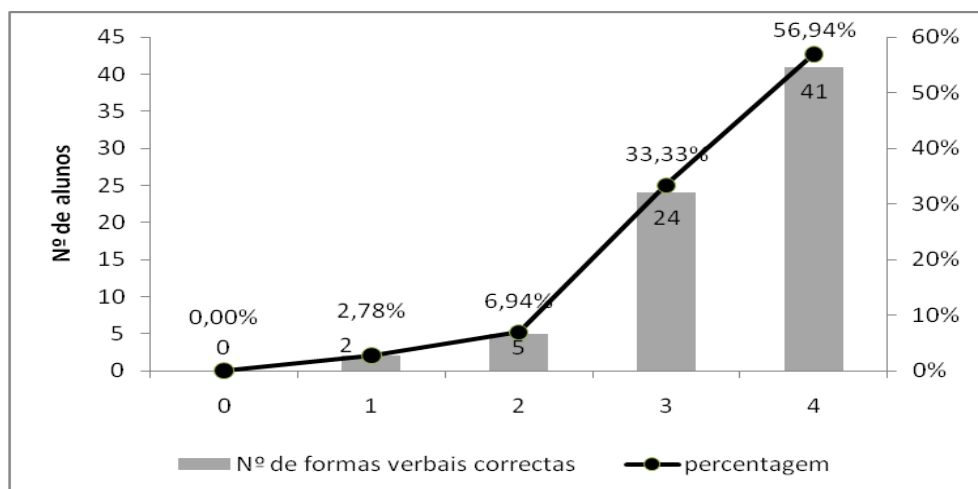
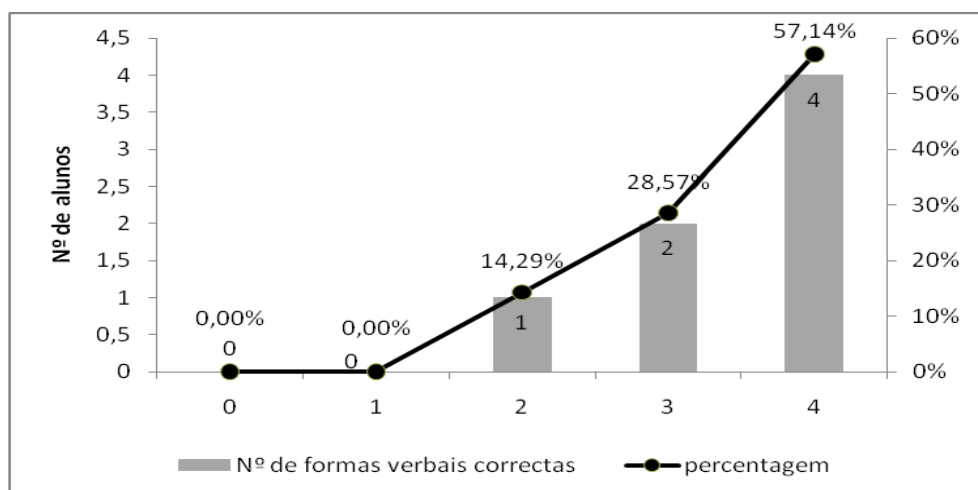


Gráfico 6 - Conjugar verbos no Presente – 2º ano



No que concerne ao tempo Futuro, 73,61% dos alunos do 4º ano (53 alunos) aplicaram correctamente as 4 formas, enquanto no 2º ano os desempenhos se situam nos 71,43% (5 alunos). O sucesso, no 2º ano, volta a subir para um nível

igual ao verificado na conjugação de verbos no Passado. No 4º ano, o sucesso também sobe, mas para parâmetros menos elevados do que os registados no tempo Passado. A nível percentual estes desempenhos estão muito próximos nos dois anos.

Gráfico 7 - Conjugar verbos no Futuro – 4º ano

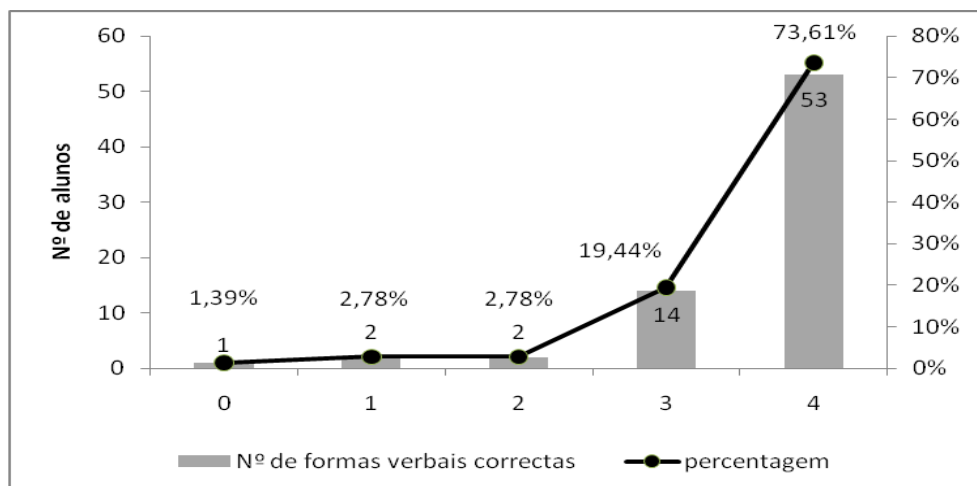
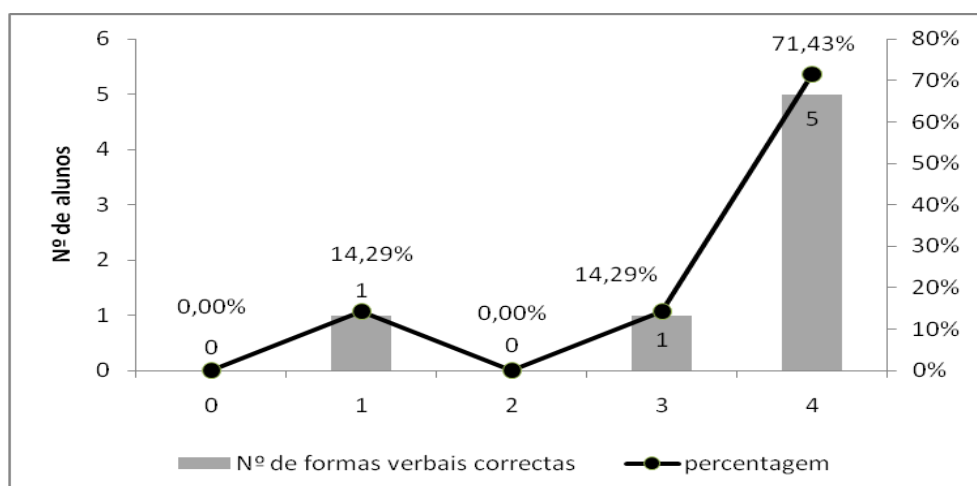


Gráfico 8 - Conjugar verbos no Futuro – 2º ano





Com efeito, constatamos que a percentagem de alunos, tanto do 4º ano como do 2º ano, que conjugaram correctamente as 4 formas verbais em cada tempo foram elevadas. No conjunto das doze formas a conjugar, só um aluno não conjuga nenhuma forma no Futuro. O tempo verbal em que se verificaram mais dificuldades na conjugação correcta das 4 formas verbais, tanto no 2º ano como no 4º ano, foi o Presente do Indicativo. No imediato, não encontramos nenhuma explicação plausível que justifique este desempenho, pois, os verbos que são propostos para flexionar no Presente do Indicativo são regulares e irregulares tal como os apresentados para os outros tempos.

Seguindo-se as indicações programáticas, só se solicitou a conjugação do “Passado”, sem distinção de “Perfeito” ou “Imperfeito”. No entanto, no exercício resolvido, verificamos que, tanto no grupo do 2º ano como no do 4º ano, os alunos recorrem ao Pretérito Perfeito e ao Imperfeito. Esta constatação parece-nos ser mais uma evidência que nos vem mostrar que as actuais indicações programáticas para este conteúdo, do domínio do Funcionamento da Língua, são algo redutoras, pois, temos nas nossas turmas alunos que revelam aquisições cuja explicitação está diferida para o programa do 5ºano de escolaridade. Em suma, o uso do Pretérito Perfeito do Indicativo e do Pretérito Imperfeito do Indicativo já fazem parte do seu conhecimento implícito, como tal, em situação de ensino formal já é passível de mobilização para ser objecto de análise e reflexão, de forma a tornar-se consciencializado e passar ao domínio do conhecimento explícito.

Os resultados obtidos, em cada uma das questões do teste, são condizentes com a auto-avaliação<sup>12</sup> feita. Há uma maior incidência no parâmetro “Muito fácil” (47,22% - 4ºano; 71,43% - 2º ano), seguindo-se o “Fácil” (44,44% - 4ºano; 28,57% - 2º ano) e é quase residual a resposta: “Dificuldade média” (11,11% - 4ºano). Nos dois universos nenhum aluno considerou o teste como “Difícil” ou

---

<sup>12</sup> Com a proposta de auto-avaliação pretendíamos que os alunos se manifestassem quanto ao grau de dificuldade que os exercícios que realizaram apresentavam.

Muito Difícil”. Estes dados que correspondem, de alguma forma, à opinião dos nossos alunos, sobre este conteúdo, reforçam aquilo que anteriormente já salientámos e que traz para primeiro plano a necessidade de reestruturação programática.

Vejamos, assim, a sistematização dos resultados em relação à auto-avaliação feita pelos alunos.

Gráfico 9 – Auto-avaliação do teste – 4º ano

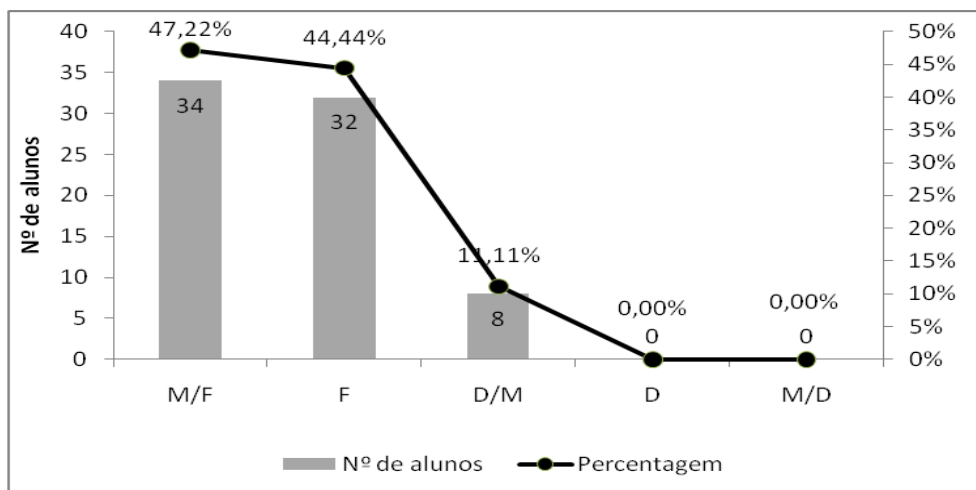
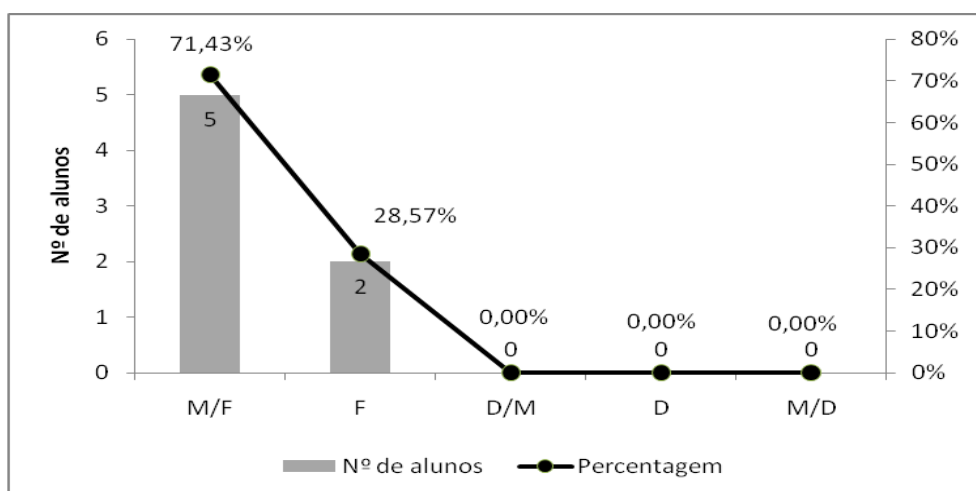


Gráfico10 - Auto-avaliação do teste – 2º ano



Concluindo, da análise aos resultados do teste diagnóstico, dos alunos do 2ºano, verificamos que cerca de 86% identificaram mais de metade das formas verbais existentes no texto. Uma percentagem significativa de alunos conjugou correctamente as formas verbais no Presente, Passado e Futuro do modo Indicativo. Estes desempenhos permitem-nos inferir que os dados recolhidos confirmam a nossa tese. Isto quer dizer que os alunos do 2º ano revelaram resultados de um nível médio-alto que vão ao encontro daquilo que definimos por estudo do verbo e que voltamos a referir: a identificação de palavras que pertencem à classe gramatical dos verbos; noção do que é um verbo; flexão verbal em tempo (Presente, Passado, Futuro do modo Indicativo), em pessoa e em número.

#### **4. Estudo do verbo: uma reequação no Programa do 1º Ciclo**

O actual Programa do Ensino Básico, com uma existência de 19 anos, tem já anunciada a sua substituição. Sendo o contexto educativo dinâmico e permeável às mudanças sociais, tem sido preocupação das entidades ligadas à Educação a implementação de normativos e projectos enquadramentos que tragam mais recursos aos alunos e permitam que as práticas pedagógicas usadas no ensino do Português estejam mais adequadas à realidade e às circunstâncias actuais. Neste sentido, o Ministério da Educação tem em marcha o Plano Estratégico para o Ensino do Português que permitiu ao actual Programa assistir à implementação do:

- *Curriculum Nacional do Ensino Básico, Competências Essenciais - 2001*<sup>13</sup>;
- *Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP)* – em vigor de 2006 a 2010;
- *Plano Nacional de Leitura*- em desenvolvimento desde 2007;
- *Dicionário Terminológico (DT)* – publicado em 2008;
- *Projecto Metas de Aprendizagem* - publicado em Outubro de 2011.

Em Maio de 2007, aconteceu em Lisboa a *Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*, à qual já se fez alusão no desenvolvimento deste trabalho, e que envolveu um número significativo de especialistas da comunidade científica da Língua Portuguesa. Na altura, tiveram oportunidade de debater e reflectir sobre problemas teóricos e práticos do ensino que por vezes estão envoltos em alguma controvérsia. Nas suas intervenções, sublinharam a necessidade de se acentuar a reflexão sobre a língua no contexto educativo de forma a que os níveis de sucesso, nos desempenhos linguísticos dos alunos, se elevassem.

Note-se que, sendo a curiosidade e o exercício da crítica o alimento para o desenvolvimento do conhecimento, esta Conferência foi um marco importante para o ensino da Língua Portuguesa, porque, além de ter permitido um debate aprofundado sobre as questões da língua, aconteceu, muito oportunamente, no momento em que o Ministério da Educação já estava envolvido nos trabalhos acima mencionados e em que já era por demais reconhecido, por todos os que estão envolvidos ou se interessam pelas questões ligadas à educação, que a situação actual do ensino da língua não é a mais desejável.

Efectivamente, a equipa que trabalhou na revisão dos actuais programas, coordenada pelo Professor Doutor Carlos Reis, produziu um documento ainda não publicado nem implementado, mas já disponibilizado pela Direcção Geral de

---

<sup>13</sup> Precedendo a publicação do CNEB surge o estudo *A língua materna no Ensino Básico: competências nucleares e níveis de desempenho* (1997), de Inês Sim-Sim, Inês Duarte e Maria José Ferraz, que se pretendia fosse mais um instrumento de trabalho para apoiar a prática pedagógica dos professores.

Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) no sítio da internet ([www.dgipc.pt](http://www.dgipc.pt)) e que se intitula “*Programas de Português do Ensino Básico*”. A primeira constatação que fazemos ao manuseá-lo prende-se com a uniformização do nome da disciplina de Língua Portuguesa para Português ao nível do Ensino Básico e Secundário. Estes Programas reflectem, assim, «não apenas resultados de análises sobre práticas pedagógicas, mas também os avanços metodológicos que a didáctica da língua tem conhecido, bem como a reflexão entretanto produzida em matéria de organização curricular» (Reis *et al* 2009, p. 3). É tomando por base este documento<sup>14</sup> que analisaremos a reformulação do domínio do Funcionamento da Língua (tal como é designado nos Programas de 1991) e que agora passa a Conhecimento Explícito da Língua<sup>15</sup>, com incidência no estudo do verbo, pois é ele que norteia este trabalho.

Estes novos Programas, num formato claro e sintético, especificam as orientações gerais emanadas pelo Currículo Nacional do Ensino Básico, assumindo um trabalho sobre Conhecimento Explícito da Língua enquanto competência autónoma e com um estatuto igual ao das outras competências (compreensão oral, expressão oral, leitura, escrita) e não apenas instrumental. Evidenciam, também, um trabalho sobre Conhecimento Explícito da Língua e não sobre Funcionamento da Língua, como é proposto nos programas de 1991. Cada uma das cinco competências é considerada nuclear, e como tal, são definidos conteúdos para cada uma delas. A gestão desses conteúdos permite aos professores alguma liberdade de movimento que os conduzirá à tomada de decisões adequadas na sua operacionalização e em conformidade com a realidade dos alunos que constituem a turma.

---

<sup>14</sup> Prevía-se a implementação deste programa no ano lectivo de 2010/2011, mas foi adiada para 2011/2012 uma vez que se aguardava a definição das metas de aprendizagem para o Ensino Básico.

<sup>15</sup> «Entende-se por *Conhecimento Explícito da Língua* a reflectida capacidade para sistematizar unidades, regras e processos gramaticais do idioma, levando à identificação e à correcção do erro; o *Conhecimento Explícito da Língua* assenta na instrução formal e implica o desenvolvimento de processos metacognitivos.» (Reis *et al*, 2009, p. 16).

Atente-se que, para o Conhecimento Explícito da Língua são apresentados conteúdos próprios dessa competência; nos conteúdos (de natureza declarativa e procedimental) das outras competências (oral, escrita, leitura) são elencados os conteúdos dessas competências, assim como uma selecção de conteúdos do conhecimento explícito. Pretende-se, assim, que a análise e reflexão sobre a língua se materializem em actividades, no domínio do oral, no domínio do escrito e em trabalho de oficina que permitam a transformação do conhecimento implícito em conhecimento explícito, ou seja, que desenvolvam a consciência linguística.

Nesta perspectiva torna-se, portanto, necessário que na implementação dos novos Programas de Português, sejam revistas práticas que desencadeiem um trabalho sobre gramática que faça do Conhecimento Explícito da Língua um conjunto de saberes a que o aluno pode recorrer em contextos de uso diversificados, tornando-se utilizador mais consciente do uso que faz da língua. Impõe-se, assim, que sejam criados momentos, na aula, em que se explicita o conhecimento gramatical e momentos em que esse conhecimento, depois de estar bem consolidado, é recuperado e mobilizado em situações de uso. Por outro lado, não se deve descurar o trabalho sobre os aspectos sociolectais do Português que permitirão o desenvolvimento da autoconfiança, do respeito e da tolerância linguística.

Efectivamente é no 1º Ciclo que devem ser iniciadas e estabilizadas aprendizagens que facilitem desempenhos verbais e não-verbais em situação de comunicação adequados e consistentes. Como tal, é importante que se desenrolem actividades que levem ao desenvolvimento da consciência fonológica e ortográfica e à interiorização das regras da língua falada e da língua escrita. Estes contextos exigem um progressivo distanciamento da língua e conduzem à aquisição de algumas categorias essenciais do carácter metalinguístico, metatextual e metadiscursivo que levarão à apropriação e compreensão de novos vocábulos que serão os “rótulos” de conceitos que lhes permitirão descrever e

explicar os usos que fazem do Português. Em suma, quando isto é atingido temos os nossos “pequenitos” entrosados naquela relação triangular (desenvolvimento linguístico, consciência linguística e ensino da gramática) a que se tem vindo a fazer alusão neste trabalho.

Na verdade, pretende-se que o Conhecimento Explícito da Língua seja transversal às duas realizações possíveis de toda a mensagem linguística: o modo oral (compreensão e expressão) e o modo escrito (leitura e escrita) e dependente de um ensino explícito, formal e sistematizado. Para tal, o professor deve proporcionar ao aluno experiências de descoberta que lhe permitam o contacto com materiais escritos diversificados (textos literários, textos paraliterários e textos não literários) e situações diversas que proporcionem a interacção oral. Sendo desejável que, com este trabalho, o aluno comece a conhecer a língua e a utilizá-la cada vez com mais proficiência. Não esquecendo, no entanto, que no trabalho de treino e sistematização, que o estudo da gramática requer, não devem ser queimadas etapas que levem a um trabalho demasiado precoce na aplicações de conhecimento ainda não construído.

Visando a concretização das três premissas abordadas no ponto 2 do primeiro capítulo do nosso trabalho (desenvolvimento linguístico, consciência linguística e ensino da gramática), surge, com os novos Programas, a grande novidade programática no domínio do C.E.L.: a abordagem de conteúdos gramaticais logo a partir do 1º e 2º anos de escolaridade. Sendo espectável que estes alunos sejam capazes de revelar os seguintes desempenhos no domínio do Conhecimento Explícito da Língua: manipular e comparar dados para descobrir regularidades no funcionamento da língua; explicitar regras de ortografia e pontuação; mobilizar os conhecimentos adquiridos na compreensão e produção de textos orais e escritos.

Na verdade, norteados pela aplicação do princípio da progressão, da mobilização de conhecimentos e de níveis crescentes de complexidade a cada ciclo e a cada ano de escolaridade, os *Programas de Português para o Ensino Básico*, apontam para o 3º e 4º anos de escolaridade os seguintes descritores de

desempenho: manipular e comparar dados para descobrir regularidades no funcionamento da língua; explicitar regras e procedimentos nos diferentes planos do Conhecimento Explícito da Língua; respeitar as diferentes variedades do português e reconhecer o português padrão como a norma que é preciso aprender e usar na escola e nas situações formais fora dela; reconhecer diferentes registos da língua e compreender em que contextos devem ser usados e mobilizar os conhecimentos adquiridos na compreensão e produção de textos orais e escritos. Significa isto assumir que, para se manifestarem estes desempenhos, será necessário definir para a abordagem gramatical objectivos instrumentais, atitudinais, e de conhecimento da língua.

Assim, numa primeira etapa, o trabalho de observação, comparação e manipulação conduzirá à descoberta de regularidades. Uma segunda etapa, levará à sistematização e explicitação dessas regularidades. Por fim, e para que o círculo do conhecimento aconteça será necessária a mobilização de saberes aplicados à compreensão e produção de textos, quer sejam no modo oral ou no modo escrito. Com efeito, o saber adquirido será uma ferramenta de apoio ao desenvolvimento de competências no aluno em todas as áreas curriculares.

Com estes novos Programas a disciplina de Português adquire uma particularidade em relação às outras disciplinas: grande parte daquilo que é progressão deriva não dos conteúdos, mas dos materiais com que se trabalha e das tarefas que são propostas. Será a dimensão e a complexidade lexical dos textos orais, escritos e visuais que levarão à progressão vertical, pois, a matriz que serviu de base ao desenho curricular de cada um dos Programas é comum ao 1º, 2º e 3º ciclos.

No que respeita à articulação entre ciclos é outro dos aspectos bem evidente nestes Programas, pois, a junção do corpo de aprendizagem dos três ciclos num só documento é, à partida, a primeira prova disso mesmo. Outra evidência é a valoração atribuída ao conhecimento adquirido em etapas anteriores que sendo tomado em consideração, conjuntamente, com dados do desenvolvimento



cognitivo e emocional do aluno permitirão a aquisição e aplicação de conhecimentos. Estamos, pois, perante a consciência de que o saber se constrói progressivamente.

Em suma, estes Programas assentam na explicitação de um conhecimento implícito que já existe, deixando de fazer sentido a ideia de que os alunos não sabem gramática nenhuma, e lançam maiores exigências aos docentes. Se por um lado os obriga a investir em descrições mais adequadas da gramática do português, por outro lado, têm de tomar consciência do grau de desenvolvimento linguístico dos seus alunos e estarem conscientes dos aspectos da língua que não decorrem de uma aquisição espontânea e que têm de ser objecto de ensino formal. Apesar disso, o trabalho com os alunos deve investir num ensino da língua que capitaliza as regularidades e o professor deve orientar o estudo da gramática em dimensões para além da mera correcção do erro.

Reflectindo a aplicação da Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário, neste documento encontramos os conteúdos relativos ao estudo do verbo distribuídos pelo Plano Morfológico,<sup>16</sup> Plano da Classe de Palavras<sup>17</sup> e Plano Sintáctico<sup>18</sup>. A nosso ver, esta proposta de revisão para o actual programa de Língua Portuguesa, no campo do verbo, parece-nos bastante adequada, pois, se por um lado, os alunos são habituados, desde mais cedo, a reflectirem sobre a língua, por outro lado, os conteúdos a tratar ao longo dos quatro anos de escolaridade são mais exigentes do que os propostos no programa de 1991.

---

<sup>16</sup> 1º e 2º anos – Trabalhar a flexão verbal no presente, futuro, pretérito perfeito. 3º e 4º anos – Explicitar regras de flexão verbal, tendo em conta a conjugação, a pessoa e o número. Identificar a vogal temática. Flexionar verbos no presente, futuro, pretérito perfeito e imperfeito. Trabalhar os modos verbais (indicativo, condicional, infinitivo, imperativo).

<sup>17</sup> 1º e 2ºanos – Distinguir nomes, verbos e adjectivos. 3º e 4º anos – Através da manipulação, seriação e classificação, identificar verbo principal, copulativo e auxiliar.

<sup>18</sup> 1º e 2ºanos- Trabalhar as noções de sujeito e predicado, grupo nominal e grupo verbal, expansão do grupo nominal e do grupo verbal, através da substituição, redução, segmentação e deslocação de elementos na frase. 3º e 4ºanos- Distinguir sujeito de predicado, identificar um sujeito simples e sujeito composto, identificar outras funções sintácticas: complemento directo, modificador, predicativo do sujeito. Manipular a frase e identificar o Grupo nominal (GN), Grupo verbal (GV); Grupo adverbial (GADV).

Nesta faixa etária, uma gramática normativa será aquela que mais se adequará, pois, é necessária a aquisição de conceitos, metalinguagem e regras básicas que ancorarão um contínuo progressivo no domínio linguístico. Por conseguinte, uma abordagem descritiva será mais aconselhável para níveis de ensino mais avançados.

Em relação ao *Projecto Metas de Aprendizagem*, cuja publicação aconteceu em Outubro de 2010, não sendo um documento normativo, mas de utilização voluntária e livre, procura conceber referenciais de aprendizagem para cada disciplina ou área disciplinar, em cada ciclo de ensino, que se constituam como instrumentos capazes de apoiarem a gestão do currículo. Parece-nos que este regime de opcionalidade não contribuirá para o seu uso generalizado, nem para fazer evoluir o desempenho dos alunos, como é proposto no Programa Educação 2015<sup>19</sup>. Este Projecto reflecte a revisão feita ao actual *Programa de Língua Portuguesa* e plasmada no documento acima referido - *Programas de Português do Ensino Básico*. A finalidade deste Projecto enquadra-se na necessidade de uma reorganização e clarificação da globalidade das prescrições e orientações curriculares decorrentes das mudanças curriculares iniciados em 2001. Assim, pretende-se que ajude os professores a construírem uma visão articulada dos dispersos documentos curriculares e procura orientá-los para uma efectiva concretização das aprendizagens curriculares.

No que concerne às Metas de Aprendizagem definidas na área curricular de Língua Portuguesa, para os três ciclos do Ensino Básico, elas constituem um vasto elenco que ultrapassa a centena, sendo que no 1º Ciclo foram definidas 117. Se, por um lado, nos parece um número muito extenso para um documento que se pretende ser um instrumento de uso frequente e facilitador da gestão curricular, por outro lado, inferimos que esta extensão reflecte as preocupações decorrentes

---

<sup>19</sup> Este programa, lançado no ano lectivo 2010/2011, tem por objectivos elevar as competências básicas dos alunos portugueses, assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória de 12 anos e aprofundar o envolvimento das escolas na concretização dos compromissos em matéria de política educativa.

dos baixos desempenhos linguísticos manifestados nos resultados escolares dos alunos portugueses, assim como a evolução do conhecimento em torno dos diversos domínios da língua. Na verdade, se a extensão nos parece um constrangimento à desejada utilidade prática para professores, a linguagem académica usada na sua elaboração apresenta-se-nos como um entrave, ainda maior, para que a sua utilidade seja alargada a alunos e suas famílias.

Estes referenciais de aprendizagem são o elenco dos conhecimentos que todos os alunos devem atingir na língua de escolarização como resultado de actividades formais de ensino e organizam-se em torno de nove “Domínios de Referência” que procuram fazer convergir saberes das cinco competências do currículo nacional (compreensão do oral, expressão oral, leitura, escrita e conhecimento explícito da língua) capazes de promoverem o desenvolvimento cognitivo e linguístico.

Assim, para cada um dos nove “Domínios de Referência” são definidos “Subdomínios / Organizadores de Aprendizagens” que podem variar de 2 a 6.

Se por um lado, a interacção oral fluente e adequada em situações formais e a formalidade do discurso são atingidas com as metas definidas para os Domínios seguintes: (i) compreender discursos orais e cooperar em situação de interacção e (ii) exprimir oralmente ideias e conhecimentos. Por outro lado, o domínio da linguagem escrita organiza-se em torno dos Domínios: (iii) decifrar e escrever palavras, (iv) compreender e interpretar textos escritos, (v) tornar-se leitor, (vi) elaborar e divulgar textos e (vii) reconhecer e produzir diferentes géneros e tipos de textos.

Note-se que, a aquisição de conhecimentos sobre as propriedades das palavras e o domínio dos processos sintácticos que determinam a estruturação de frases são necessários para que se use de forma produtiva e criativa a língua e são conseguidos com as metas definidas para os *Domínios*: (viii) conhecer as propriedades das palavras e alargar o capital lexical, e (ix) estruturar e analisar

unidades sintáticas. Com efeito, numa leitura abrangente aos domínios de referência, estes dois últimos parecem-nos ser aqueles que abarcam um maior número de conteúdos gramaticais, mas se fizermos uma leitura mais sectorial e pormenorizada às metas finais e parciais constatamos que os conteúdos dos vários domínios gramaticais (fonológico, lexical, semântico, sintáctico, morfológico e pragmático) se diluem por todos os domínios.

Concluímos, pois, que estas metas estão definidas em função da construção de conhecimento e da sua mobilização nas produções orais e escritas.

Em suma, parece-nos que o papel do Conhecimento Explícito da Língua sai reforçado nos dois documentos acima mencionados (CNEB e Metas de Aprendizagem), pois, se por um lado se assume como competência nuclear que necessita de um trabalho autónomo em relação às outras competências, por outro lado, é um domínio que está entrosado na oralidade, escrita e leitura.

## CONCLUSÃO

(...) o ensino do português é uma questão de cidadania, responsabilidade colectiva que a todos compromete, na casa comum que habitamos como cidadãos com direitos e deveres cívicos; para mais, esta é uma cidadania compartilhada com outros povos, noutras e longínquas partes do mundo.

Carlos Reis *et al* (2009)

Chegados a este ponto, é tempo de fazermos um balanço final sobre a tese formulada e que norteou o desenrolar deste trabalho. Assim, reafirmamos, com entusiasmo e satisfação, que tal como era nossa convicção inicial os alunos do 2º ano de escolaridade conseguem ir mais além no estudo do verbo do que o actual programa de Língua Portuguesa propõe.

O teste que elaborámos e aplicámos permitiu-nos recolher dados que atestam que estes alunos do 2º ano adquiriram, com a abordagem explícita deste conteúdo do domínio do Funcionamento da Língua, competências que são actualmente estabelecidas para o final do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Por conseguinte, com a abordagem explícita do verbo, os nossos alunos adquiriram a noção do que é um verbo, sendo agora capazes de identificarem palavras que pertencem à classe gramatical dos verbos e de flexionarem verbos (regulares e irregulares) em tempo (Presente, Passado, Futuro do modo Indicativo), em pessoa e em número. Os resultados obtidos no teste diagnóstico, e apresentados nos gráficos que integram o ponto 3 do segundo capítulo deste

trabalho, mostram-nos que as aquisições feitas ao nível do saber se traduziram, no saber fazer, em percentagens elevadas de sucesso, tanto nos alunos do 4º ano como nos do 2º ano. Portanto, os resultados do nosso estudo são um singelo contributo que confirmam a reestruturação programática que se levou a cabo, no domínio do Conhecimento Explícito da Língua. Congratulamo-nos por este e outros conteúdos passarem a ser abordados desde o primeiro ano de escolaridade e também pelo facto de o Conhecimento Explícito da Língua se constituir como competência autónoma, com um estatuto igual ao das outras competências e não apenas instrumental.

Reafirmamos que o trabalho proposto pelos novos *Programas de Português* sobre conhecimento explícito assume, sem dúvida, um olhar mais interno sobre algo que já foi adquirido e que conhecemos de forma automática as suas regras. Conhecimento esse que usamos de forma inconsciente. Ao entendermos isto, conseguimos perceber que ensinar gramática não é ensinar algo completamente novo, mas sim tornar os nossos alunos conscientes de um conhecimento que eles têm e aplicam, mas do qual não têm consciência.

Destacamos também o papel de competência nuclear dado pelos novos *Programas de Português* ao Conhecimento Explícito da Língua que deve procurar desenvolver a consciência linguística dos nossos alunos através da realização de tarefas que envolvam a observação, comparação e manipulação de dados, para descoberta de regularidades. Por outro lado, pretende-se sistematizar e explicitar regularidades, com recurso ou não à metalinguagem e mobilizar o conhecimento adquirido na compreensão e produção de textos orais e escritos.

Atente-se, também, que a planificação do trabalho, em torno do Conhecimento Explícito da Língua, exige a definição de objectivos cognitivos gerais e específicos (que procuram a construção do conhecimento gramatical em si mesmo), objectivos atitudinais (visam o desenvolvimento da autoconfiança, respeito e tolerância linguística) e instrumentais (mobilização dos conhecimentos e aplicação à leitura, escrita e oralidade).

Concluímos ainda que, o trabalho prático, com os nossos alunos do 2º ano, revelou-se adequado ao seu nível cognitivo. A confirmar o interesse pelas tarefas esteve a envolvimento e o empenho com que os alunos realizaram as actividades planificadas. O trabalho em sala de aula foi norteado por um propósito, já enunciado no corpo deste trabalho, mas que tem cabimento ser novamente referido: a reflexão sobre a língua contribui para que esta se transforme de objecto de estudo em instrumento de comunicação ágil, fluente, criativo e inovador, e ao mesmo tempo capital cultural que nos confere um sentimento identitário. Levando em conta o aspecto criativo e inovador da língua consideramo-la como entidade mutável que vai acompanhando a dinâmica social, como património comum a uma comunidade: «O idioma é uma herança viva, que se transmite pelo dizer e pelo fazer. Somos nós os cidadãos, os seus fiéis depositários, com a responsabilidade de o tornar vivo e valioso». (Martins, 2007, p. 15).

Com toda a certeza, muito se deseja que alunos e professores se socorram da imaginação para que de forma criativa e dinâmica criem contextos de aprendizagem conducentes à aprendizagem de saberes capazes de se tornarem conhecimento, reconhecendo que o trabalho sobre Conhecimento Explícito da Língua é útil e vantajoso. Conscientes de que nesta área do saber, assim como em qualquer outra, não existem fórmulas de como se deve ensinar, no entanto, estamos convictos de que se podem estabelecer requisitos para que a tarefa de ensinar e de aprender cheguem a bom porto: uma boa formação, bom senso e boa didáctica por parte do professor.

Uma boa formação significa que o docente adquiriu, na sua formação inicial, competências ao nível do saber próprio desta disciplina (Português), assim como capacidades ao nível da transmissão desses saber e motivação para ao longo do seu percurso profissional se procurar actualizar, não se deixando ultrapassar pelo conhecimento científico e pela tecnologia. Este é um desafio que o novo Programa de Português coloca, neste momento, a todos os professores que estão

ligados ao ensino desta disciplina. Para aqueles que frequentaram a formação do Plano Nacional do Ensino do Português (PNEP) o desafio já está mais suavizado, o mesmo não acontecendo com os que não tiveram essa oportunidade.

De bom senso usará o docente se, em primeiro lugar, procurar conhecer o grupo social que constitui a turma, de forma a adaptar os conteúdos programáticos e as actividades aos interesses e às necessidades desses alunos.

Boa didáctica não significa a aplicação de receitas, mas clareza na exposição, adequação no uso dos recursos metalinguísticos, fuga à rotina e apelo à criatividade, reflexão tanto de forma dedutiva como indutiva e confrontar o aluno com diferentes situações de uso da língua, com diferentes tipos de registo e diversas fontes.

Em nosso entender, a implementação dos novos Programas de Português exigem a revisão de práticas que impõem um trabalho sobre gramática que faça do Conhecimento Explícito da Língua um conjunto de saberes a que os alunos podem recorrer em contextos de uso diversificados, tornando-os utilizadores mais conscientes do uso que fazem da língua. É nessa mudança de práticas que nos parece estar o sucesso deste novo instrumento regulador e prescritivo.

Tal como afirmámos anteriormente, em qualquer sociedade humana a apropriação da linguagem, e associada a ela a língua materna, é feita por aquisição, num processo muito rápido e cujo estudo tem levado à criação de algumas teorias. Em sociedades como a nossa, o propósito de desenvolver a linguagem e aprender a sua componente escrita traz as crianças com 6 anos de idade até à escola. No Currículo Nacional do ensino português, a Língua Portuguesa/Português é a única disciplina que tem um carácter de leccionação obrigatório ao longo de todo o Ensino Básico e Secundário, esperando-se que, ao percorrerem essa etapa das suas vidas, os alunos dominem a língua nas suas diferentes vertentes. É por demais sabido, e cada vez mais, que não há cidadania nem competência profissional plenas sem uma robusta proficiência no uso que cada cidadão faz da sua língua.



Por outro lado, as controvérsias e tensões ligadas ao ensino da Língua Portuguesa são, por certo, um dos assuntos que com muita facilidade transborda do espaço que os especialistas lhes reservam para a esfera pública. Será, pois, espectável que a sociedade em geral e os professores em particular, com alguma veemência, esperem que se encontrem consensos capazes de suportar e de tornar coerente o ensino da língua. Consensos esses que sustentarão as escolhas políticas para a educação e que todos desejam ver plasmados em contextos diversos (manuais, programas, formação inicial e contínua de professores, pedagogias, espaços físicos, etc.) e com um tempo de implementação duradouro que permita não só a sua aplicação como também a sua avaliação. Em educação, como em outros contextos, a pressa é inimiga da perfeição.

Ao ensino e à aprendizagem da língua, ou de qualquer outra disciplina curricular, associamos, automaticamente, um espaço e um contexto próprios: a escola e a sala de aula de português. Tal como Carlos Reis *et al* referem na epígrafe desta conclusão “sendo uma questão de cidadania e de responsabilidade colectiva” temos no contexto social uma pluralidade de parceiros aos quais é necessário apelar na coadjuvação desta tarefa. Naturalmente que, também, dentro da escola a tarefa de ensinar a língua deve assumir o seu carácter de transversalidade e ser objectivo de todas as áreas curriculares.

Se o ensino da língua, pelo seu carácter dinâmico e pela dinâmica própria que os agentes sociais lhes conferem, está envolto em alguma dificuldade esta também é extensível a quem aprende: os alunos. A escola deve recebê-los, ciente da diversidade que acolhe e que essa diversidade pode ser um acréscimo nas dificuldades, exigindo respostas diferentes e adequadas, de tal forma que ninguém fique pelo caminho. No entanto, a diversidade não deverá ser alavanca para o facilitismo, por isso há que pedir a quem ensina e a quem aprende disciplina, esforço e capacidade de auto-superação.

Em tempos de tanta mudança e em que tudo é tão efémero encontram os linguistas terrenos férteis para fazerem evoluir o modelo de gramática de forma a

que represente a síntese entre o conhecimento e as necessidades sociais, com especial relevância para as de carácter educativo, pois, é neles que a sociedade em geral, e em particular os docentes, colocam grande esperança na resolução de uma quota parte daquilo que é uma das suas angústias: os fracos resultados obtidos na disciplina de Língua Portuguesa.

Retomamos, e reforçamos, a ideia de que é premente trazer para a aula de Português práticas mais inovadoras que permitam transpor didacticamente a relação que existe entre conhecimento implícito e conhecimento explícito da língua.

Terminamos reiterando as constatações que este trabalho nos permitiu fazer: os nossos “Meninos” já estão aptos a utilizarem os verbos no Presente, Passado e Futuro do modo Indicativo, assim como, também são capazes de reflectir sobre as regras que a língua tem. Com efeito, encontram-se na senda em que o conhecimento intuitivo que têm da língua se transformará em conhecimento explícito.

∞∞ ...BIBLIOGRAFIA...∞∞

AA.VV. (1999). *Dicionário de verbos portugueses*. 1ª edição, Porto Editora. Porto.

AMORIM, C. (2009). *À Descoberta da gramática*. 1ª edição, Areal Editores. Porto.

ASSUNÇÃO, C. e REI, J. (1998). *Gramática: material de apoio*. Departamento do Ensino Secundário. Lisboa.

AZEREDO, M. *et al*, (2009). *Da Comunicação à expressão - Gramática prática de português*. Lisboa Editora. Lisboa.

BARBOSA, A. (2007). Saberes gramaticais na escola. Em Silvia Rodrigues Vieira, *et al.*. *Ensino da gramática-descrição e uso*. Editora Contexto. São Paulo. pp. 31-54.

CASANOVA, I. (2009). *Dicionário terminológico. Compreender a TLEBS*, Plátano Editora. Lisboa.

CASANOVA, J. *et al*, (1997). *Manual de fonoaudiologia*. 2ª edição, Artes Médicas. Porto Alegre.

CLAIRIS, C. (1999). Dinâmica linguística e descrição gramatical. Em Jorge Morais Barbosa, *et al.*, *Gramática e ensino das línguas- Actas do I colóquio sobre gramática*. Coimbra, 25 a 27 de Maio de 1998. Livraria Almedina. Coimbra. pp. 35-43.

CHARTRAND, S. (dir.). (1996). *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, Les Éditions Logiques. Montréal.

CORREIA, M. e LEMOS, L. (2009). *Inovação lexical em português*. Edições Colibri e Associação de Professores de Português. Lisboa.

COSTA, J. e SANTOS, A. (2004). *A falar como os bebés: o desenvolvimento linguístico das crianças*. Caminho. Lisboa.

COSTA, J. *et al.* (2010). *Conhecimento Explícito da Língua – Guião de implementação do Programa de Português do ensino básico*. ed. 1. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Acedido em 5 de Fevereiro de 2011 em <http://sitio.dgidec.minedu.pt/linguaportuguesa/Documents/GIPCEL%20vers%C3%A3o%20final%20SET10.pdf>

CUNHA, C. e CINTRA, L. (1992). *Nova gramática do português contemporâneo*. 9ª edição. Edições Sá da Costa. Lisboa.

CUSTÓDIO, P. (2009). O novo programa de Português para o 1º ciclo do Ensino Básico: Orientações e perspectivas *Exedra*. Nº **temático EILP**: 235-244. Acedido em: 4 de Janeiro de 2011 em [http:// www.exedrajournal.com](http://www.exedrajournal.com).

DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. (1991) *Programa de língua portuguesa – 2º ciclo*. 1ª edição, Ministério da Educação. Lisboa.

DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. (1991) *Programa de língua portuguesa – 3º ciclo*. 1ª edição, Ministério da Educação. Lisboa.

DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. (1998) *Organização curricular e programas – 1º ciclo*. 2ª edição, Ministério da Educação. Lisboa.

DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. (2001). Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências essenciais. Ministério da Educação. Lisboa.

DIRECÇÃO-GERAL DE INOVAÇÃO E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR. (2007). *Actas: conferência internacional sobre o português*, Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho nº 139/ME/90 de 16 de Agosto. *Diário da República nº 202. IIª Série* de 1 de Setembro. Ministério da Educação. Lisboa.

DUARTE, I. (2008). *O Conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. 1ª edição, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa.

FARIA, I. *et al.* (2007). O português como língua de conhecimento. Em Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. *Actas - Conferência internacional sobre o português*, Lisboa, 7, 8 e 9 de Maio de 2007. Ministério da Educação. pp. 51-69.

FREITAS, M. e SANTOS, A. (2009). *Contar (histórias) de sílabas. Descrição e implicações para o ensino do português como língua materna*. 2ª edição, Edições Colibri e Associação de Professores de Português. Lisboa.

HERINGER, H. LIMA, J. (1987). *Palavra puxa palavra – Comunicação e gramática dependencial*. Instituto da Cultura e Língua Portuguesa. Lisboa.

- LÉON, R. (2008). *Enseigner la grammaire et le vocabulaire à l'école*. Hachette Éducation. Paris.
- LOBATO, M. [1934]. *Emília no país da gramática*. Círculo do Livro S.A. São Paulo.
- MARTINS, G. (2007). Língua Portuguesa – Ensinar um valor, preservar uma herança. Em Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. *Actas - Conferência Internacional sobre o Português*, Lisboa, 7, 8 e 9 de Maio de 2007, Ministério da Educação. pp. 13-18.
- MOREIRA, V. e PIMENTA, H. (2009). *Gramática do Português*. Porto Editora. Porto
- NOGUEIRA, J. (1999). Sobre o valor formativo do ensino da gramática. Em Jorge Morais Barbosa, *et al.*, *Gramática e ensino das línguas- Actas do I colóquio sobre gramática*. Coimbra, 25 a 27 de Maio de 1998. Livraria Almedina. Coimbra. pp. 103-106.
- NERY, J. (1993). *Na casa da língua moram as palavras*. 1ª edição, Edições Asa. Porto.
- REIS, C. (org.) (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Lisboa. Acedido em 10 de Maio de 2010 em <http://www.dgicd.pt>
- SCHIRMER, C. *et al.* (2004). Distúrbio da aquisição da linguagem e da aprendizagem. In: *Jornal da pediatria*. Vol 80. n° 2. Rio de Janeiro, p. S95 -

S103. Acedido em 25 de Outubro de 2010 em <http://www.scielo.br/pdf/jped/v80n2s0/v80n2Sa11.pdf>).

SIM-SIM, I. e DUARTE, I. FERRAZ, M. (1997) *A língua materna na educação básica: competências nucleares e níveis de desempenho*. Ministério da Educação. Lisboa.

SIM-SIM, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Universidade Aberta. Lisboa.

SOUSA, O. e CARDOSO, A. (2008). *Desenvolver competências em língua Portuguesa*. Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa. Lisboa.

XAVIER, L. (2003) Da língua portuguesa e suas produtividades: à procura da competência linguística, *Actas do Colóquio Anual da Lusofonia*. Bragança.

XAVIER, L. (2008). Ensino da gramática: reflexões em torno do verbo. *Exedra*. 1: 167-176. Acedido em: 20 de Junho de 2010 em <http://www.exedrajournal.com>.





## **ANEXO**

Teste diagnóstico sobre o verbo, passado aos alunos do 2º ano da escola de Torres do Mondego e aos alunos do 4º ano do Agrupamento de Escolas de Ceira.



Teste diagnóstico sobre o verbo, passado aos alunos do 2º ano da escola de Torres do Mondego e aos alunos do 4º ano do Agrupamento de Escolas de Ceira.

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_  
Escola. \_\_\_\_\_

**Lê atentamente o texto seguinte. Depois, responde ao que te é pedido sobre funcionamento da língua.**

A raposa Rabo de Prata é muito glutona. Não come só por necessidade. Mastiga até mais não poder. E o seu petisco favorito é as galinhas.

A Dona Máxima, dona das galinhas, andava furiosa. Todas as semanas lhe desapareciam três ou quatro. À noite, ela punha-se perto da capoeira, de vassoura na mão, mas a raposa espertalhona não se deixava apanhar.

Passaram vários dias e a Dona Máxima, que todas as manhãs contava as galinhas, reparou que não faltava nenhuma. Que terá acontecido à raposa? Certamente foi apanhada por algum caçador ou foi viver para longe ou então... morreu de indigestão...

Luísa Viana. *A Raposa Vegetariana* (texto adaptado). Plátano editora. Lisboa

1. **Sublinha, no texto, todas as formas verbais que encontrares.**
2. **Completa os espaços em branco com as formas correctas dos verbos entre parênteses, no tempo que é indicado.**

**PASSADO**

A raposa \_\_\_\_\_ (estar) muito doente e \_\_\_\_\_ (ir) consultar o Doutor Corvo.

Ele \_\_\_\_\_ (abrir) a boca da raposa e \_\_\_\_\_ (fazer) uma salada para lhe dar.

## PRESENTE

O Doutor diz-lhe que ela \_\_\_\_\_(ter) que ser vegetariana, mas a raposa não \_\_\_\_\_(acreditar) no que está a ouvir e exclama:

- Senhor Doutor, as raposas \_\_\_\_\_(querer) muita carne a todas as refeições e não \_\_\_\_\_(poder) comer vegetais!

## FUTURO

Para se curar a raposa \_\_\_\_\_(passar) a comer só frutas e legumes. Para ela \_\_\_\_\_ ( ser) um grande sacrifício!

A raposa teimosa insiste:

- Doutor Corvo, eu \_\_\_\_\_(poder) comer só uma perninha de galinha ao domingo?

- Não! Ou fazes o que te digo ou tu \_\_\_\_\_(morrer) cedo!

-----&C3-----

## Auto-avaliação

Qual o grau de dificuldade que atribuis aos exercícios que realizaste?

Muito fácil

☐

Fácil

☐

Dificuldade média

☐

Difícil

☐

Muito difícil

☐

Obrigada pela tua colaboração

**Objectivos a avaliar:**

1ª pergunta - Identificar formas verbais;

2ª pergunta - Conjugar as formas do Presente, Futuro e Pretérito Perfeito do Indicativo de verbos regulares e dos verbos irregulares (ser, estar, ter, dizer, fazer, ir, poder, querer).

